Theresa Stommel

Bildung und Staunen

Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

[transcript] TheorieBilden

Theresa Stommel
Bildung und Staunen

Theorie Bilden | Band 46

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die **Deutsche Forschungsgemeinschaft**, den **Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** und ein **Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken** zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie *Sachsen*
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Freiburg*
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule *Zürich*
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF *Berlin*
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität *Oldenburg*
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule *Dresden*
Freie Universität *Berlin* – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule *Karlsruhe*
Hochschule für Bildende Künste *Dresden*
Hochschule für Grafik und Buchkunst *Leipzig*
Hochschule für Musik *Dresden*
Hochschule für Musik und Theater *Leipzig*
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur *Leipzig*
Hochschule für Technik und Wirtschaft *Dresden*
Hochschule *Mittweida*
Hochschule *Zittau / Görlitz*
Humboldt-Universität zu *Berlin* Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut *Braunschweig*
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Palucca-Hochschule für Tanz *Dresden*
Pädagogische Hochschule *Schwäbisch Gmünd*
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek *Dresden*
Staats- und Universitätsbibliothek *Bremen*
Staats- und Universitätsbibliothek *Hamburg*
Staatsbibliothek zu *Berlin* - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek
Technische Universität *Chemnitz*
Universitätsbibliothek *Greifswald*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Siegen*
Universitäts- und Landesbibliothek *Bonn*
Universitäts- und Landesbibliothek *Darmstadt*
Universitäts- und Landesbibliothek *Düsseldorf*
Universitäts- und Landesbibliothek *Münster*
Universitäts- und Stadtbibliothek *Köln*
Universitätsbibliothek *Augsburg*
Universitätsbibliothek *Bielefeld*
Universitätsbibliothek *Bochum*
Universitätsbibliothek der LMU *München*
Universitätsbibliothek der Technischen Universität *Hamburg*
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie *Freiberg*
Universitätsbibliothek *Duisburg-Essen*
Universitätsbibliothek *Erlangen-Nürnberg*
Universitätsbibliothek *Gießen*
Universitätsbibliothek *Hildesheim*
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / *Frankfurt a.M.*
Universitätsbibliothek *Kassel*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Mainz*
Universitätsbibliothek *Mannheim*
Universitätsbibliothek *Marburg*
Universitätsbibliothek *Osnabrück*
Universitätsbibliothek *Potsdam*
Universitätsbibliothek *Regensburg*
Universitätsbibliothek *Trier*
Universitätsbibliothek *Vechta*
Universitätsbibliothek *Wuppertal*
Universitätsbibliothek *Würzburg*
Westsächsische Hochschule *Zwickau*

Theresa Stommel

Bildung und Staunen

Eine bildungsphilosophische Perspektive
im Kontext geistiger und schwerer Behinderung



Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im November 2022 angenommen (Beschluss des Promotionsausschusses vom 20.10.2010).
Gutachter: Prof. Dr. Norbert Heinen, Prof. Dr. Markus Dederich

Die vorliegende Arbeit wurde durch das Cusanuswerk im Rahmen der Promotionsförderung unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839468166
Print-ISBN: 978-3-8376-6816-2
PDF-ISBN: 978-3-8394-6816-6
Buchreihen-ISSN: 2747-3201
Buchreihen-eISSN: 2747-321X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.



meinen Schwestern Anna und Katharina

Inhalt

Vorwort ... 9

Einleitung ... 11

I. Theoretische Hinführung

1. BILDUNG ... 25
1.1 Begriff und Ideengeschichte ... 25
1.2 BILDUNG und Kultur ... 34

2. Kontextualisierung und Problemaufriss ... 43
2.1 Kontext Personengruppe ... 44
2.2 Problem und Begriff ... 46

3. Bildungstheoretischer Diskurs im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ... 51
3.1 Entstehen und Entwicklung ... 51
3.2 Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ... 54
3.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung der Positionen ... 69

Zusammenfassung und weiterführende Gedanken ... 75

II. Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

1. Bildungsverständnis ... 81
1.1 Bildung und Subjekt ... 82
1.2 Bildung als relationaler Prozess ... 84
1.3 Normative Zielsetzungen ... 85
1.4 Bildung als Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse mit kulturellem, gesellschaftlichem und ethischem Anspruch ... 92

2. Bildungsprozesse 97
2.1 Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse 98
2.2 Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung 104

3. Erfahrung und Bildung 113
3.1 Erfahrung – Einführende Annäherungen 114
3.2 Das Fremde in der Erfahrung 118
3.3 Erfahrung des Fremden und transformatorische Bildungsprozesse 123

4. Eine phänomenologische Perspektive auf Bildungsprozesse 129
4.1 Entstehen und Konstitution der Welt- und Selbstverhältnisse 130
4.2 Erfahrung des Fremden als Bildungsprozess 137
4.3 Ansprüche an Bildungsprozesse und Spielräume des Antwortens 145
4.4 Leiblicher Ausdruck als kreative Antwort 152

5. Wirkung des Fremden 161
5.1 Affekte als Wirkung des Fremden 162
5.2 Ambivalente Affekte als Wirkung des Fremden 163

Zusammenfassung und pädagogisch-didaktische Anknüpfungspunkte 167

III. Staunen

1. Staunen – Eine Einführung 173
1.1 Begriff und Bedeutung 173
1.2 Ideengeschichte 175
1.3 Phänomenologische Konkretisierung 189

2. Staunen und Bildung 193
2.1 Wirken des Staunens in der Erfahrung 193
2.2 (Zeit-)Räume für Veränderung 197
2.3 Staunen und Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung 200

3. Inszenierung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts 205
3.1 Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts 207
3.2 Techniken der Staunenserregung 210
3.3 Verfremdung als didaktisches Mittel eines staunenerregenden Unterrichts im Kontext geistiger und schwerer Behinderung 215

Resümee 225

Literaturverzeichnis 241

Vorwort

Über *Bildung* zu schreiben ist kein leichtes Unterfangen. Einerseits gibt es zu Bildung viel zu sagen, andererseits ist vieles bereits hinlänglich besprochen. Um sich dem Phänomen zuzuwenden, bedarf es daher nicht nur einer gewissen persönlichen Ausdauer. Von besonderer Bedeutung sind Bedingungen, die das Eröffnen und Ausgestalten von Denkräumen ermöglichen. Allen, die hierzu beigetragen haben, möchte ich von Herzen danken.

Mein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Norbert Heinen dafür, dass er mir (Lebens-)Wege in die Wissenschaft eröffnet hat und mich seither auf diesen Wegen vertrauensvoll begleitet. Ich danke ihm darüber hinaus für seine unvergleichliche Unterstützung, seine kluge Beratung und die Freiheit, die er mir gegeben und ermöglicht hat. Gleichermaßen danke ich Prof. Dr. Markus Dederich für sein hartnäckiges kritisches Nachfragen und seine fachlich-konstruktive Unterstützung. Besonders dankbar bin ich ihm dafür, dass er mir Perspektiven eröffnet und mein Interesse an der Phänomenologie entfacht hat.

Ich danke dem Cusanuswerk für die umfassende Unterstützung und den durch die Promotionsförderung geschaffenen Rahmen, in dem Gemeinschaft in Zeiten der Einsamkeit, Vernetzung sowie Freiheit des Denkens möglich waren. Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Birgit Hoyer für die Bereitschaft, mich als Mentorin zu begleiten.

Mein tiefer Dank gilt all jenen, die in vielfältiger Weise – durch Freundschaft, Geduld und Zuversicht, (Aus-)Halten, Bereitschaft zur Diskussion, unermüdliches Gegenlesen, kritisches Nachfragen und Zuhören – an meiner Seite standen und am Prozess der Entstehung dieser Arbeit beteiligt waren. Besonders danke ich Robert Stöhr, Rafaela Schmid, Lukas Bugiel, Linus Eusterbrock, Lena Grüter, Philipp Seitzer, Jonas Wiedner, Leonie Fischer, Franziska Baumeister und Brigitte Markmeyer.

Ursprung und Teil dieser Arbeit sind Margret, Anna und Katharina Stommel. In Worten nicht auszudrücken ist das, was ihr mir gegeben habt und was mich dahin führt, wo ich nun stehe. Danke, Hubertus Kesselheim, für die Bereicherung dieses unumstößlichen Fundaments. Abschließend danke ich Philipp Steinebach, der den Prozess wie kein zweiter miterfahren und mich mit Geduld, Humor und Kraft beschenkt hat.

Den höchsten Berg dieser Gegend, den man nicht zu Unrecht Ventosus, ›den Windigen‹, nennt, habe ich am heutigen Tag bestiegen, allein vom Drang beseelt, diesen außergewöhnlich hohen Ort zu sehen.

Francesco Petrarca

Pure Vernunft darf niemals siegen.

Dirk von Lowtzow

Einleitung

BILDUNG[1] bestimmt das menschliche Leben. Jeder Mensch bildet sich im Laufe seines Lebens und wirkt zugleich bildend auf die Welt und auf andere Menschen ein. BILDUNG betrifft sowohl Fragen der individuellen Lebensführung als auch solche des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Die Spielräume der eigenen Lebensgestaltung hängen von BILDUNG ab. Dabei steht die Ausgestaltung von BILDUNG in einem interdependenten Verhältnis zu den Norm- und Wertvorstellungen und den kulturellen Ordnungen einer Gesellschaft. Unabhängig von den jeweils herrschenden kulturellen und gesellschaftspolitischen Bedingungen ist BILDUNG ein Grundwert. Dieser Grundwert ist anzuerkennen, zu schützen und zu verteidigen. Entsprechend besteht ein allgemeines Menschenrecht auf BILDUNG (vgl. Vereinte Nationen, 1948, Art. 26, 1989, Art. 28, 2006/2018, Art. 24). Dennoch ist ein gleichberechtigter Zugang zu BILDUNG bis heute keine Selbstverständlichkeit. Umso wichtiger ist es, sich wissenschaftlich mit BILDUNG auseinanderzusetzen und Gelingensbedingungen für BILDUNG zu erforschen.

1 Bei *Bildung* handelt es sich um einen vielgestaltigen Begriff, der sich aufgrund seines inhaltlichen Reichtums weder eindeutig erfassen noch endgültig definieren lässt (vgl. I, Kap. 1). Im Begriff kommen mannigfaltige, ineinander verwobene Bedeutungsdimensionen und Perspektiven zum Ausdruck, die ganze Weltanschauungen widerspiegeln können. Wird *Bildung* im Rahmen dieser Arbeit in einem weiten Verständnis als nicht näher spezifizierter Oberbegriff verwendet, so wird dies durch die Schreibweise BILDUNG (in Kapitälchen) verdeutlicht. Beschreibt der Begriff hingegen das spezifische, in dieser Arbeit grundzulegende Verständnis (vgl. II, Kap. 1), so kommt dies in der gewöhnlichen Schreibweise des Wortes *Bildung* (ohne Kapitälchen und ohne Hervorhebung) zum Ausdruck.

Hintergrund und Motivation

Diese Arbeit entstand zu großen Teilen während der COVID-19-Pandemie[2], die zeitweise von Lockdowns und damit von einem völligen Erliegen des gesamten kulturellen Lebens und gesellschaftlicher Institutionen inklusive Schulschließungen geprägt war. Das Recht auf BILDUNG, so zeigt es die Erfahrung der vergangenen Jahre, muss auch in Deutschland – einem Land, in dem BILDUNG traditionell als ein Aushängeschild der demokratischen und liberalen Gesellschaft gilt (vgl. Berg, 1991; Hammerstein & Herrmann, 1987; Jeismann & Lundgreen, 1987) – immer wieder neu diskutiert, verhandelt und verteidigt werden (vgl. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2022; Federal Statistical Office, o.J.; UNESCO, 2022). Während der COVID-19-Pandemie traten bis dahin häufig vernachlässigte Herausforderungen und Unzulänglichkeiten in Bezug auf BILDUNG in Deutschland in besonderer Schärfe hervor (vgl. Werkmann & Wolfs, 2021). Wie in einem Brennglas zeigte sich, dass es sich bei BILDUNG für bestimmte Personengruppen in Deutschland bis heute um ein unvollständig erfülltes Menschenrecht handelt.

Eine Personengruppe, die hiervon in besonderem Maße negativ betroffen ist, wird im Folgenden im Begriff *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* zusammengefasst.[3] Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung waren während der COVID-19-Pandemie besonders schwer von kulturell-gesellschaftlichem Ausschluss und damit auch von einem Ausschluss von BILDUNG betroffen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2020). Grund hierfür war ein besonders langanhaltender und umfassender schulischer Ausschluss (vgl. Siegemund et al., 2021; Verband Sonderpädagogik, 2020; Verband Sonderpädagogik NRW, 2020). Unverstellt zeigte sich während der Pandemie einer breiteren Öffentlichkeit, was in Wissenschaft und Praxis bereits bekannt ist und kein pandemiebedingtes Ausnahmephänomen darstellt: Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind überproportional häufig von BILDUNGS-Benachteiligung betroffen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2020).[4] Damit geht die Beeinträchtigung von Zugangschancen und -möglichkeiten zu gesellschaftlichen und kulturellen Ressourcen einher, was wiederum eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zur Folge haben kann (vgl. Fornefeld, 2008a; Feuser, 2016). Somit zeigt sich

---

2 Bei *COVID-19* handelt es sich um die Bezeichnung einer durch das Virus *SARS-CoV-2* hervorgerufenen Atemwegserkrankung. Aufgrund der weltweiten und flächendeckenden Ausbreitung wird seit dem 11. März 2020 der Begriff *COVID-19-Pandemie* verwendet. Im alltäglichen Sprachgebrauch hat sich außerdem der umgangssprachliche Begriff *Corona* bzw. *Corona-Pandemie* etabliert (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, S. 10).

3 Das Charakteristikum unzureichender BILDUNG und (kultureller) Teilhabe durch das komplexe Zusammenwirken bio-psycho-sozialer Behinderungsbedingungen stellt das entscheidende Merkmal zur Bestimmung der Personengruppe in dieser Untersuchung dar. Eine Erläuterung und Begründung der einzelnen Begriffe, aus denen sich die Bezeichnung *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* zusammensetzt, erfolgt in Kapitel 2.2 des ersten Teils der Arbeit (vgl. I, Kap. 2.2).

4 Das grundsätzliche Problem, dass das (deutsche) BILDUNGS- und Kultursystem Exklusion befördert und soziale wie kulturelle (Macht- und Herrschafts-)Verhältnisse stabilisiert und reproduziert (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973), wird in dieser Arbeit ebenso wenig untersucht wie die Tatsache, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aufgrund prekärer Lebensbedingungen häufig in besonderer Weise von dieser Chancenungleichheit betroffen sind (vgl. Anger, Konegen-Grenier, Lotz & Plünnecke, 2011; Deutsche UNESCO-Kommission, 2020).

die Aktualität des Themas dieser Arbeit durch die COVID-19-Pandemie in aller Schärfe. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit BILDUNG ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung allerdings auch über die besondere pandemische Situation hinaus dringend notwendig.

Am Beispiel schulischer BILDUNG lässt sich das Problem der BILDUNGS-Benachteiligung von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auch über die Zeit der COVID-19-Pandemie hinaus nachvollziehen. So zeigt sich, dass Lernende mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung[5] sowie Lernende mit eingeschränkter oder beeinträchtigter Kommunikationsfähigkeit allgemein deutlich seltener an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden als solche mit diagnostizierten Unterstützungsbedarfen in anderen entwicklungsbezogenen Teilbereichen (vgl. Brock, 2018; Kleinert et al., 2015; Kleinert, 2020; Morningstar, Kurth & Johnson, 2017; Preuss-Lausitz, 2014; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2022). Obwohl davon auszugehen ist, dass strukturelle Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderungen im Zuge fortschreitender inklusiver Bestrebungen gemeinhin stetig verbessert werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016), sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung nach wie vor von institutionellem Ausschluss betroffen (vgl. Musenberg & Riegert, 2013, S. 152–158; Bernasconi, Bieritz, Goll & Wagner, 2022, S. 313). Neben einem institutionellen Ausschluss ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung außerdem die Tendenz zu beobachten, dass Lernzeit nicht vollständig und hinreichend genutzt wird (vgl. Janz, Klauß & Lamers, 2009, S. 127–130) und sich der Unterricht vornehmlich am Entwicklungsalter und weniger am Lebensalter orientiert (vgl. Heinen, 1989, S. 195–209; Janz & Lamers, 2003, S. 24; Knoblauch, 2014, S. 100). Überdies zeigen Beschreibungen aus der Praxis, dass bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung im schulischen Kontext häufig ein Schwerpunkt auf therapeutische, pflegerische und wahrnehmungsfördernde Angebote und Maßnahmen gelegt wird (vgl. Bauersfeld, 2014, S. 38; Fornefeld, 2003a, S. 80). Studien, die zwar in anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten durchgeführt wurden, sich aber aufgrund der unscharfen Zuweisung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe (vgl. Biewer & Koenig, 2019) auf den Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen lassen, zeigen ebenfalls, dass der (Schul-)Alltag von Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vornehmlich von therapeutischen und pflegerischen Angeboten geprägt ist (vgl. Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012; Lelgemann, Singer, Walter-Klose & Lübbeke, 2012; Paulsson, Nygren, Lübbeke & Lelgemann, 2011; Wolfe & Hall, 2003). Dabei zeigt sich, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung selbst dort, wo Inklusion auf struktureller Ebene gelingt, von einem inhaltlichen Ausschluss bedroht sind. Wolfgang Lamers und Norbert Heinen (2017) stellen dementsprechend fest, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung »auch dort, wo eine institutionelle soziale Inklusion gelingt, in vielen Fällen von den Lerninhalten,

5 Die Bezeichnung *Lernende mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung* bezieht sich – wie auch der Begriff der *Sonderpädagogik* – ausschließlich auf das Praxisfeld Schule (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2021).

an denen sich weniger schwerbehinderte oder nichtbehinderte Kinder und Jugendliche bilden, exkludiert [werden]« (S. 334). Laut Tobias Bernasconi und Ursula Böing (2016) ist im Vergleich zu anderen Personengruppen von einer »Reduktion von Bildungsangeboten und Lernmöglichkeiten für diesen Personenkreis« (S. 17) auszugehen (vgl. auch Bernasconi, Bieritz, Goll & Wagner, 2022, S. 316). Denn oftmals werden BILDUNGS-Angebote für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auf Angebote zur Förderung der Wahrnehmung und der Selbstständigkeit reduziert, die einen kulturell-gesellschaftlichen Anspruch vermissen lassen (vgl. ebd.; Fischer & Schäfer, 2019, S. 77). Ein Grund hierfür lässt sich darin vermuten, dass in Theorie und Praxis bis heute »reduktionistische Vorstellungen von einer ›praktischen Bildbarkeit‹« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 106) der Personengruppe vorherrschen. Die Folge sind unzureichende BILDUNGS-Angebote und eine »Förderung entlang therapeutischer und pflegerischer Interventionen« (ebd.) anstelle von BILDUNG. Zusammenfassend ist mit Bernasconi und Böing (2016) festzustellen, dass aktuell »wenige Bemühungen erkennbar [sind], Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gleiche Bildungschancen zu ermöglichen« (S. 16).

Die benannten Exklusionserfahrungen und die Tatsache, dass der Personengruppe teilweise noch immer reduzierte BILDUNGS-Fähigkeit unterstellt wird, sind ebenso erschreckend wie alarmierend. Vor dem Hintergrund des Verdikts einer im Nationalsozialismus des 20. Jahrhunderts postulierten ›Bildungsunfähigkeit‹[6] der Personengruppe sind BILDUNGS-Fragen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bis heute von existenzieller Bedeutung. Die Anfrage der AfD-Fraktion an die Deutsche Bundesregierung zum Thema *Schwerbehinderte in Deutschland* (vgl. Weidel, Gauland & AfD-Fraktion, 2018), in der Behinderung als vermeidbares Übel dargestellt sowie das Recht auf BILDUNG und das Recht auf Leben infrage gestellt werden, ist nur ein Beispiel für eine bis heute festzustellende existenzielle Bedrohung der Personengruppe, die mit BILDUNG in Verbindung steht. Bis in die Gegenwart zeigt sich somit die existenziell-(über-)lebensbedeutsame Dimension bildungstheoretischer Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

Die Motivation dieser Arbeit begründet sich in der dargestellten, historisch belegbaren wie fortwährenden Erfahrung, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung von BILDUNG ausgeschlossen werden und konkretisiert sich in dem Anliegen, die Situation der Personengruppe hinsichtlich ihrer BILDUNGS- und Teilhabe-Chancen zu verbessern. Die beschriebene BILDUNGS-Benachteiligung von Menschen mit geistiger

6 Die Zuschreibung von ›Bildungsunfähigkeit‹ der Personengruppe erfolgte in der Zeit des Nationalsozialismus zur Aussonderung von Menschen, die den »völkischen Kriterien der Brauchbarkeit, der Nützlichkeit für die Volksgemeinschaft nicht entsprachen« (Fornefeld, 2020, S. 38–39). Der Begriff fand 1938 Einzug ins *Reichsschulpflichtgesetz* und hielt sich innerhalb der deutschen Schulgesetze auch über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus. Als Teil des umgreifenden nationalsozialistischen Euthanasie-Programms brachte »die Gleichsetzung von *bildungsunfähig* und *lebensunwert* […] Vernichtung und Tod« (ebd., S. 39; Herv. i.O.). So sind Fragen zu BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit ethisch-anthropologischen Fragen auf ein Engstes verbunden (vgl. Antor & Bleidick, 2000). Die ohnehin häufig emotionsgeladene BILDUNGS-Debatte erhält im Kontext geistiger und schwerer Behinderung damit eine zusätzliche Dynamik von ethischer und existenzieller Bedeutsamkeit.

und schwerer Behinderung zeigt sich vornehmlich in der Lebenswelt der Personengruppe, insbesondere in der pädagogischen und meist schulischen Praxis. Dabei liegt dieser Arbeit die Überzeugung zugrunde, dass die Exklusionserfahrungen auch mit einem wissenschaftlichen Desiderat einhergehen. Angesichts der fundamentalen und existenziellen Bedeutung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist es erstaunlich, dass der entsprechende wissenschaftliche Diskurs zwar vielstimmig ist, es jedoch bislang kaum systematische Forschung gibt, die BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung aus bildungsphilosophischer Perspektive hinreichend theoretisiert. Fehlende methodisch-didaktische Konzepte lassen sich dann als Folge einer bisher unzureichenden Tiefe entsprechender Forschungsbemühungen und Theoriebildung interpretieren, was sich in der von Ausschluss geprägten BILDUNGS-Realität der Personengruppe offenbart.

Dementsprechend folgt diese Arbeit der Annahme, dass es einer grundlegenden wissenschaftlichen Untersuchung und Theoretisierung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf, um den Problemen, die sich in der Praxis zeigen, konstruktiv begegnen zu können. Vor dem Hintergrund der benannten Aspekte versteht sich die Arbeit als Beitrag zu einer bildungstheoretischen Grundlegung, durch die auch pädagogisch-didaktische Fragen neu verhandelt werden können und die notwendig ist, um die BILDUNGS-Realität der Personengruppe zu verbessern.[7] Aus dem Beschriebenen ergibt sich die folgende übergreifende Forschungsfrage: *Wie lässt sich ein allgemeines Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen theoretisch fundieren und für die pädagogische Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar machen?* Die Bearbeitung dieser Frage erfolgt in mehreren aufeinander aufbauenden Teilschritten, die im Folgenden beschrieben werden.

Aufbau

Der erste Teil der Arbeit (I. Theoretische Hinführung) führt in das Forschungsfeld *BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung* ein. Die Arbeit nähert sich dem Gegenstand der Untersuchung in Kapitel 1 zunächst theoretisch an, indem sie der Historie des BILDUNGS-Begriffs und der Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens nachspürt. Die leitende Frage lautet: *Welche Bedeutungswandlungen hat der Begriff*

7 Der Begriff *Bildungstheorie* bezeichnet gemeinhin systematische Untersuchungen zum BILDUNGS-Begriff sowie wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Relevanz von BILDUNG unter Berücksichtigung historischer wie gegenwärtiger Gesichtspunkte. Außerdem bezeichnet *Bildungstheorie* wissenschaftliche Untersuchungen zu individuellen BILDUNGS-Prozessen, welche wiederum mit gesellschaftlichen BILDUNGS-Programmen und Konzepten in Verbindung stehen können. *Bildungstheorie* »rekonstruiert die inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung solcher Prozesse […]. Sie fragt nach den jeweils in den Bildungskonzeptionen und ihrer Praxis enthaltenen anthropologischen Vorstellungen, nach den Normen und Prinzipien, die in Bildungsprozessen zu beachten sind, nach den Aufgaben, die aus spezifischen Bildungskonzeptionen erwachsen, sowie nach ihrem Verhältnis zueinander.« (Schaub & Zenke, 2002, S. 102)

BILDUNG *im Laufe der Zeit durchlebt und wie wurde* BILDUNG *in einzelnen geisteswissenschaftlichen Epochen theoretisiert?* Durch eine erste kulturtheoretische Konkretisierung entfaltet sich sodann das dieser Arbeit zugrunde liegende Problemfeld unzureichender BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Vor diesem Hintergrund erfolgt in Kapitel 2 eine Bestimmung der Personengruppe, deren spezifische Lebens- und Erlebenswirklichkeit in Bezug auf BILDUNG und kulturelle Teilhabe den Kontext des anvisierten bildungsphilosophischen Nachdenkens bildet. Dieser Kontext kennzeichnet den spezifischen Blickwinkel, aus dem heraus BILDUNG im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird und den theoretischen Hintergrund, der allgemeine bildungsbezogene Problematiken hervortreten lässt. Zur Konkretisierung des Forschungsanliegens gibt Kapitel 3 einen Überblick über den bisherigen Diskurs zu BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Durch die Rekonstruktion und Reflexion des bildungstheoretischen Diskurses im Kontext geistiger und schwerer Behinderung soll es gelingen, diskursive Leerstellen ebenso wie fruchtbare Anknüpfungspunkte für die philosophische Auseinandersetzung mit BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ausfindig zu machen. Es stellt sich folgende Frage: *Welche Desiderate lassen sich innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses ausmachen, die dazu beitragen, dass der allgemeine Anspruch auf* BILDUNG *im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang nicht hinreichend erfüllt ist?* Dieser Frage liegt die These zugrunde, dass der allgemeine Anspruch auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung unter anderem deshalb bislang nicht hinreichend erfüllt ist, weil es an bildungstheoretischer Tiefe fehlt, was sich wiederum negativ auf die pädagogische Praxis auswirken kann. Es schließt sich die Frage an: *Wie kann (bildungs-)theoretische Forschung zur Verbesserung der gegenwärtigen* BILDUNGS*-Situation im benannten Kontext beitragen und wie kann zukünftige Forschung an die bisherigen Erkenntnisse sinnvoll anknüpfen?* Die Bearbeitung der benannten Fragen bildet den Ausgangspunkt der bildungsphilosophischen Theoretisierung von BILDUNG.

Der zweite Teil der Untersuchung (II. Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) knüpft dementsprechend an die im ersten Teil aufgestellten Hypothesen an und unternimmt den Versuch, sich den identifizierten diskursiven Leerstellen aus bildungsphilosophischer Perspektive zuzuwenden. Das Ziel liegt zunächst darin, ein allgemeines Verständnis von BILDUNG zu entwickeln. Es stellt sich die Frage: *Wie lässt sich ein allgemeines Verständnis von* BILDUNG *theoretisch begründen?* Zur Bearbeitung dieser Frage werden in Kapitel 1 die mit BILDUNG gemeinhin verbundenen Motive und Zielstellungen analysiert und kritisch diskutiert. Weil die Ausarbeitung eines allgemeinen Verständnisses von BILDUNG vermutlich nicht ausreicht, um die BILDUNGS-Realität der Personengruppe hinreichend zu verbessern, werden im Anschluss daran BILDUNGS-Prozesse in den theoretischen Blick genommen. Es wird die These verfolgt, dass die Bearbeitung folgender Frage zur Verbesserung der BILDUNGS-Realität der Personengruppe notwendig ist: *Wie verlaufen* BILDUNGS*-Prozesse vor dem Hintergrund eines allgemeinen Verständnisses von* BILDUNG *im Kontext geistiger und schwerer Behinderung?* Zur Bearbeitung dieser Frage wird zunächst in Kapitel 2 geprüft, ob sich innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft etablierte Erkenntnisse über BILDUNGS-Prozesse auf den hier fokussierten Kontext übertragen lassen. Es wird die Vermutung aufgestellt, dass erziehungswissenschaftliche Theorien vor dem Hintergrund geistiger und schwerer Behinderung exklusive Tendenzen aufweisen, weshalb sich die darin gebündelten bildungsphilosophi-

schen Erkenntnisse bislang nicht positiv auf die BILDUNGS-Realität der hier fokussierten Personengruppe auswirken. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass bisherige Theorien ein fruchtbares Fundament legen, um sich dem Verlauf von BILDUNGS-Prozessen wissenschaftlich anzunähern. Konstitutive Elemente jener BILDUNGS-Prozess-Theorien werden übernommen und in Kapitel 3 für das weitere theoretische Vorgehen fruchtbar gemacht. Kapitel 3 fragt: *Was sind konstitutive Motive von BILDUNGS-Prozessen und welche Rolle spielen diese Motive in gegenwärtigen BILDUNGS-Prozess-Theorien?* Die daran anschließende, zu überprüfende These lautet, dass eine phänomenologische Perspektive auf die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse dazu beitragen kann, BILDUNGS-Prozesse allgemeingültig zu beschreiben. Die phänomenologische Perspektive auf BILDUNGS-Prozesse wird in Kapitel 4 ausgearbeitet. Es stellt sich hier also die Frage: *Wie lassen sich Bildungsprozesse aus phänomenologischer Perspektive theoretisieren?* Diese Frage geht mit der kontextspezifischen Frage einher: *(Wie) Verlaufen BILDUNGS-Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung?* Darüber hinaus wird in Kapitel 5 eruiert, *ob sich bestimmte Motive im BILDUNGS-Prozess als Anhaltspunkte zur Ableitung konkreter pädagogisch-didaktischer Implikationen ausfindig machen lassen, die dazu beitragen können, die BILDUNGS-Realität von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern*.

Der dritte Teil der Arbeit (III. Staunen) wendet sich vor dem Hintergrund der Analyse ausgewählter Motive im BILDUNGS-Prozess dem Phänomen des Staunens zu. Dieser Teil geht der übergreifenden Frage nach, *ob – und wenn ja, inwiefern – dem Staunen bildungsbezogene Bedeutung zugewiesen werden kann*. Zur Bearbeitung dieser Frage wird der Begriff *Staunen* in Kapitel 1 zunächst etymologisch und lexikalisch untersucht. Eine Analyse der ideengeschichtlichen Entwicklungen trägt dazu bei, bildungsbezogene Strukturen des Phänomens *Staunen* zu identifizieren. Es stellt sich die Frage: *Was zeichnet den Affekt des Staunens aus und wie lassen sich konstitutive Merkmale des Phänomens für die vorliegende Arbeit sinnvoll konkretisieren?* In Kapitel 2 erfolgen eine bildungstheoretische Untersuchung des Staunens und eine Konkretisierung für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Die Frage lautet: *Welche Bedeutung hat das Staunen für BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung?* Im abschließenden Kapitel 3 werden die bildungsbezogenen Erkenntnisse in das Feld der Didaktik übertragen. Es stellt sich die Frage, *wie das Staunen dazu beitragen kann, pädagogisch-didaktisches Denken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu befruchten*. Der abschließende Teil der Arbeit widmet sich somit der Bearbeitung des Aspekts der pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung der gewonnenen bildungsphilosophischen Erkenntnisse. Die Bearbeitung mündet in die Präsentation didaktischer Impulse für die pädagogische Praxis.

Das übergreifende Ziel der Arbeit liegt darin, einen Diskussionsrahmen zu stiften, der bildungsbezogenes Verhalten, Denken, Wahrnehmen und Handeln verändern kann. Die Arbeit möchte den Grundstein dafür legen, nicht nur BILDUNG, sondern damit zusammenhängend auch Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a). Bei diesem Vorhaben folgt sie einem phänomenologischen Denkansatz und einer phänomenologischen Haltung, was eine gewinnbringende Perspektive auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ermöglicht.

Phänomenologisches Philosophieren

Die Arbeit ist geprägt von einer phänomenologischen Grundhaltung, die sich auch im methodischen Vorgehen widerspiegelt. Die Phänomenologie ist eine im 20. Jahrhundert entstandene philosophische Strömung, die von Edmund Husserl begründet wurde (vgl. Zahavi, 2007, S. 7).[8] Das Ziel phänomenologischen Philosophierens liegt in der »Thematisierung und Erforschung der die Seins- und Wesenserfassung betreffenden philosophischen Grundfragen« (ebd., S. 21). Im Zentrum der philosophischen Betrachtung steht dabei die »Welt, wie sie uns erscheint« (ebd., S. 14), wie sie sich uns in der Erfahrung zeigt – als *Phainomenon* (*Erscheinung*) – im Gegensatz zur Welt *an sich*. Die oberste Maxime lautet seit Husserl entsprechend: *Zu den Sachen selbst!* (vgl. Hua I, S. 6)[9]. Die *Sachen selbst* sind die Phänomene, die der philosophischen Strömung ihren Namen geben.[10] Ein Phänomen ist »die Erscheinungsweise des Gegenstandes selbst« (Zahavi, 2007, S. 13). Und die Phänomene zeigen sich in der Erfahrung. Dabei stellt jede Erfahrung laut Husserl eine Erfahrung *von etwas* dar, wofür er den Begriff der *Intentionalität* einführt (vgl. Hua III/1, S. 337). Intentionalität beschreibt die Eigenschaft des Bewusstseins, stets auf etwas gerichtet zu sein (vgl. Luckner, 2010, S. 71). Intentionale Gegenstände zeigen sich stets in ihrem jeweiligen Gegebensein und insofern immer *als* etwas Bestimmtes (vgl. Zahavi, 2009, S. 10). Darum ist das Gegebene nichts Bewusstes *an sich*, sondern stets abhängig von der Art und Weise, *wie* es sich präsentiert. Hinzu tritt die Annahme, »dass jedes Phänomen, jedes Erscheinen eines Gegenstandes, immer ein Erscheinen *von* etwas *für* jemanden darstellt« (Zahavi, 2007, S. 18). Entsprechend sind *Ich* und *Welt* als aufeinander bezogen und voneinander abhängig zu verstehen. Die Welt ist nichts objektiv Gegebenes, sondern bedingt durch das Subjekt, welches selbst wiederum als ein mit dieser Welt relational verbundenes zu begreifen ist (vgl. ebd., S. 20). Dies bedeutet auch, dass sich der Dualismus von Innenwelt und Außenwelt, von Geist und Welt, aus phänomenologischer Perspektive heraus nicht halten lässt.

Ein weiteres phänomenologisches Grundmotiv ist die »Leiblichkeit der menschlichen Existenz« (Meyer-Drawe, 2012a, S. 27), das auch von besonderer bildungsbezogener Relevanz ist. Der Leib beschreibt das Medium, in dem sich die relationale Verbundenheit des Menschen mit der Welt zeigt (vgl. Merleau-Ponty, 1945/2010). Er ist das Wahrnehmungsorgan, durch das Erkenntnis ermöglicht und begrenzt wird: »Als Leib im phänomenologischen Sinn ist der Mensch Angelpunkt der Perspektiven, mit denen er die reale Welt und alle Gegenstände wahrnimmt.« (Schuhmacher-Chilla, 2013, S. 199) Der Leib ist vom Körper zu unterscheiden: Einen Körper *hat* man, ein Leib *ist* man. Im Begriff des *Leibes* wird »eine Dimension körperlichen Daseins benannt, die nicht in einem

---

8 Als weitere wichtige Vertreter der phänomenologischen Strömung gelten unter anderem Max Scheler, Martin Heidegger, Roman Ingarden, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas ebenso wie Bernhard Waldenfels (vgl. Zahavi, 2007, S. 7).

9 Die Schriften Husserls werden nach der Husserliana-Ausgabe zitiert als »Hua, Band-Nr., Seite«.

10 Die *Sachen selbst* sind nicht als objektiv gegebene Gegenstände zu verstehen. Bei *Phänomenen* handelt es sich um *Sinnbestände*, weshalb auch die erfahrbare Welt keine feststehend gegebene ist, sondern ein »Zusammenhang von Sinnbeständen« (Tengelyi, 2004, S. 789). Sinn ist dabei nie ›feststehender‹ Sinn, sondern ›Sinn im Werden‹. So lässt sich in Anlehnung an Merleau-Ponty (1945/2010) ausschließlich von einem »Sinn *in statu nascendi*« (S. 18; Herv. i.O.) sprechen.

objektivistischen oder materialistischen Körperverständnis aufgeht, sondern aufs engste mit der Kategorie der Erfahrung verbunden ist« (Alloa, Bedorf, Grüny & Klass, 2019, S. 1). Der Leib lässt sich als »empfindsamer Körper« (Günzel, 2007, S. 37) beschreiben, der die Grundbedingung des leiblichen Weltbezugs darstellt. Im Leib-Begriff kommt das subjektive In-der-Welt-Sein zum Ausdruck: »Das Subjekt ist leiblich verankert, und entsprechend ist die Erscheinungsweise der Welt von unserer Leiblichkeit bestimmt. Die Welt ist uns also […] in leiblicher Erschlossenheit gegeben.« (Zahavi, 2007, S. 58) Das ›In-der-Welt-sein‹ geht zurück auf Martin Heidegger (vgl. ebd., S. 48), der den Intentionalitätsbegriff Husserls erweitert, indem er auf die Weltlichkeit des Daseins verweist: »Das Dasein existiert nicht zunächst rein für sich selbst, um sich dann auch auf die Welt zu beziehen. Vielmehr muss die Welt […] als ein konstitutives Element des Daseins selbst […] begriffen werden.« (Ebd., S. 48–49) Für Merleau-Ponty ist der Leib außerdem das »Mittel des Zur-Welt-Seins« (Schuhmacher-Chilla, 2013, S. 199).

Grundzüge der phänomenologischen Methode

Die *Sachen selbst* liegen nicht offen vor uns. Sie sind häufig von (Vor-)Annahmen oder (Vor-)Urteilen verdeckt. Um zu *den Sachen selbst* zurückkehren zu können, bedarf es daher laut Husserl spezifischer phänomenologischer Verfahren. Nach Husserl geht der methodische Weg von der Beschreibung über die *eidetische* hin zur *transzendentalen Phänomenologie* (vgl. Hua VI, S. 181-182). Hierfür sind zwei methodische Schritte zu vollziehen, die jedoch als solche nicht voneinander zu trennen sind: die *Epoché* und die (*eidetische*) *Reduktion*. Die *Epoché* (*Innehalten*) stellt das Verfahren dar, durch das die Phänomene als solche freigelegt werden. Dies gelingt durch Einklammerung oder Ausschaltung der *natürlichen Einstellung*. Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch ein *natürliche*s Bewusstsein von der Welt hat. Dieses ergibt sich aus der Begegnung mit Gegenständen der Welt, die allerdings stets in ihrer je situationsbedingten Gegebenheitsweise erscheinen (vgl. Held, 2014, S. 30–31). So erscheint etwa eine Tasse, die wir vor uns sehen, stets in einer ganz bestimmten Perspektive und eröffnet dabei den Blick nur auf eine Seite, während uns die andere Seite verborgen bleibt. Gleichwohl ist uns bewusst, dass sich diese Tasse nicht in diesem einen erscheinenden Aspekt erschöpft. So schreiben wir der Tasse »ein Sein zu, das [ihr] jeweiliges, von Situation zu Situation wechselndes Gegebensein transzendiert« (ebd., S. 31). Die *natürliche Einstellung* besteht folglich aus Existenzurteilen. Zugleich erweisen sich diese Existenzurteile jedoch als brüchig, insofern Gegenstände eben auch anders existieren oder konstituiert sein können, als es das Bewusstsein bis dahin für möglich hielt. Dennoch lautet die *Generalthesis der natürlichen Einstellung*, dass das Sein der Welt – trotz der Enttäuschungen des Bewusstseins – Bestand hat (vgl. ebd., S. 32). Von diesem Weltglauben soll in der *Epoché* Abstand genommen werden. Darin wird die »*Enthaltung von* jeglicher *Seinsstellungnahme*, die *Neutralität* gegenüber allen ihren möglichen Modifikationen« (ebd., S. 36; Herv. i.O.) angestrebt. Mit anderen Worten bezeichnet die *Epoché* die »Suspension der naiven metaphysischen Einstellungen« (Zahavi, 2007, S. 23) bzw. den ersten Schritt »von der natürlichen Einstellung zur phänomenologischen Einstellung« (Danner, 2006, S. 144), bei dem es zur reflektierenden Distanznahme zu den intentionalen Gegenständen kommt (vgl. ebd., S. 146). Dieser Schritt impliziert das Einklammern der eigenen Beziehung zu den Gegenständen wie die Betrachtung des Ein-

geklammerten (vgl. Held, 2014, S. 36). Durch die gezielte Enthaltung von Urteilen über die natürliche Welt soll verhindert werden, dass die Phänomene als bloße ›Scheinwirklichkeit‹ einer tatsächlichen, dahinter liegenden eigentlichen Wirklichkeit missverstanden werden. Durch Ein- bzw. Ausklammerung werden die »zum Wesen der natürlichen Einstellung gehörige Generalthesis« (Hua III/1, S. 65) und damit »alle auf diese natürliche Welt bezüglichen Wissenschaften« (ebd.) ausgeschaltet, mit dem Ziel, sich von objektivistischen oder naturalistischen (Vor-)Urteilen über die natürlich gegebene Welt zu befreien (vgl. ebd., S. 56–58). Daraus folgt die »Gewinnung einer neuen, in ihrer Eigenheit bisher nicht abgegrenzten Seinsregion« (ebd., S. 67). Zurück bleibt ein »›reine[s]‹ Bewusstsein« (ebd., S. 68) als Voraussetzung phänomenologischer Untersuchungen.

Um sich allerdings von den Vorurteilen befreien zu können, bedarf es vorab einer positiven Bestimmung *der Sache*, um etwaige Vorurteile überhaupt erst als solche erkennen zu können. Notwendig werden »Akte der Wesenserfassung« (ebd., S. 144), durch welche die *invarianten* Strukturen und Elemente des phänomenologischen Gegenstandes herausgestellt werden (vgl. Hua III/2, S. 644). »Die Zurückführung der faktischen Eigenschaften der intentionalen Erlebnisse und ihrer Gegenstände auf die eidetische Bestimmtheit, die ihnen zugrunde liegt und für die die faktischen Eigenschaften nur auswechselbare Beispiele sind, nennt Husserl *eidetische Reduktion*.« (Held, 2014, S. 26; Herv. i.O.) Die Bestimmung jener faktischen Eigenschaften erfolgt durch die Untersuchung der Art und Weise, *wie* sie sich uns zeigen (vgl. Hua IX, S. 284).

Das methodische Mittel, um das Invariante herauszufinden, ist die *eidetische Variation* (vgl. ebd., S. 644). Darin ist der phänomenologische Gegenstand in seinen Erfahrungskontexten und -bedingungen so lange zu variieren, bis seine invarianten Strukturen hervortreten (vgl. Danner, 2006, S. 174). Die *eidetische Variation* lässt sich verstehen als die »Reflexion auf die Grenzen eines in der Phantasie beheimateten Umdenkens der Sache« (Held, 2014, S. 29). Durch diese Methode lassen sich logische und unveränderbare Prinzipien als »das Durchgängige, Konstante eines variierten intentionalen Gegenstandes« (Danner, 2006, S. 148–149) aufdecken. Die *eidetische Variation* beschreibt somit ein Selbstexperiment, das an die Grenzen der eigenen mentalen Möglichkeiten führen soll. Das eigene Scheitern ist das Ziel (vgl. Wiesing, 2012, S. 244). Nun lässt sich jenes Experiment der *eidetischen Variation* allerdings jeweils nur für sich selbst vollziehen. Die Aufgabe phänomenologischer Texte besteht dementsprechend darin, für den Nachvollzug des Selbstexperiments zu werben und dieses so anzuleiten, dass es grundsätzlich von jedem nachvollzogen werden kann (vgl. ebd.).

Bedeutung für die Arbeit und kritische Hinweise

Diese Arbeit versteht sich als phänomenologischer Beitrag bildungsphilosophischer Forschung. Als solche hat sie – den Grundmomenten phänomenologischen Philosophierens folgend – das Ziel, eine möglichst vorurteilsfreie, d.h. kritische und skeptische Haltung gegenüber *natürlichen Einstellungen* zu BILDUNG einzunehmen und das Phänomen aus einer beobachtenden Perspektive zu untersuchen (vgl. Danner, 2006, S. 167). Das Ziel liegt darin, eine »fruchtbare[...] ›*Gegen*-Haltung‹« (ebd.; Herv. i.O.) einzunehmen, wobei die leitende Maxime lautet, »sich für Neues, für nicht Vorhergesehenes offen zu halten« (ebd., S. 166), um ein produktives Weiter- respektive *Anders*-Denken zu ermöglichen. Der

phänomenologischen Methode entsprechend, geht es im Rahmen dieser Untersuchung nicht um Letztbegründungen – z.B. um die Beantwortung der Frage *Was ist Bildung?* –, sondern darum, einen Diskussionsrahmen zu stiften, der sich aus der Eröffnung einer alternativen Perspektive auf das Phänomen ergibt.

Durch die phänomenologische Grundhaltung dieser Arbeit erscheinen etablierte bildungsbezogene Motive und Aspekte in einem anderen Licht, was den allgemeinen bildungstheoretischen Diskurs befruchten kann. Dies ist insofern bedeutsam, als bildungsbezogene Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung gemeinhin vor einer besonderen Herausforderung steht, die es vorab kritisch zu reflektieren gilt. So gilt es im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als ethische Prämisse, BILDUNG als anthropologisches Motiv vorauszusetzen und grundsätzlich anzuerkennen. Kritische Stimmen könnten vor dem Hintergrund dessen jedoch beanstanden, dass die Arbeit auf der normativen Vorannahme aufbaut, dass BILDUNG bei der Personengruppe möglich sein *muss*, was es dann mittels einer ›gesonderten‹ Beschreibung und Grundlegung von BILDUNG zu beweisen gilt. Doch wird im Rahmen dieser Arbeit nicht das Ziel verfolgt, bildungstheoretische Erkenntnisse und Konzeptionen anzupassen und zu verändern, *damit* Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in bildungstheoretischem Nachdenken mitbegriffen werden können. BILDUNG stellt im Rahmen dieser Arbeit zwar den Untersuchungsgegenstand dar, unabhängig vom hier fokussierten Kontext zeigt phänomenologisch akzentuierte bildungsphilosophische Forschung aber, dass bestimmte bildungsbezogene Motive und mit BILDUNG in Verbindung stehende Konzepte *grundsätzlich* kritisch hinterfragt werden können. Entsprechend dient der benannte Kontext – wie einleitend beschrieben – als Brennglas, das neuralgische Punkte bündelt und in aller Schärfe hervortreten lässt.

Die sich hier anschließende Bearbeitung verfolgt also nicht das Ziel, allgemeine erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse *für* den Kontext geistiger und schwerer Behinderung anschlussfähig zu machen. Vielmehr eröffnet sich vor dem Hintergrund der phänomenologischen Grundhaltung eine allgemeine und alternative Perspektive auf BILDUNG, die sich *auch* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar erweist. Die Arbeit versteht sich als Einladung zum Nachvollzug der vorgenommenen theoretischen Bemühungen. Obschon es sich hierbei um eine bildungsphilosophische Arbeit handelt, werden (bildungs-)theoretische Perspektiven eröffnet, die auch für (qualitativ-)empirische Untersuchungen anschlussfähig sein können.[11]

11 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Buch auf eine gendersensible Sprache verzichtet. Stattdessen wird verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Die gewählten Formulierungen umfassen stets sämtliche Geschlechter. Es sind darin alle Personen gleichberechtigt und ohne Ausnahme gemeint.

I. Theoretische Hinführung

1. BILDUNG

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung erfordert eine einführende Konkretisierung des Gegenstandes. In Kapitel 1 erfolgt daher eine etymologische und lexikalische Annäherung an BILDUNG. Das Kapitel führt in die Ideengeschichte von BILDUNG ein und spürt den Wandlungen nach, die BILDUNG im Laufe der Zeit durchlebt hat (Kap. 1.1). Im Anschluss daran erfolgt eine kulturwissenschaftliche Konkretisierung von BILDUNG (Kap. 1.2). Sie entfaltet das dieser Arbeit zugrunde liegende Problem. Kapitel 1 zielt somit darauf ab, den Gegenstand der Untersuchung näher zu bestimmen und die Konturen von BILDUNG zu schärfen. Die Darlegung des Verhältnisses von BILDUNG und Kultur lässt Herausforderungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hervortreten, die den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen bilden.

1.1 Begriff und Ideengeschichte

BILDUNG beschreibt ein Phänomen, das nicht eindeutig und endgültig zu erfassen ist. Wird im Alltag über BILDUNG gesprochen, so kommen in dem Begriff meist zahlreiche, oftmals unscharf voneinander getrennte oder undurchsichtig verwobene Aspekte, Funktionen oder Dimensionen gleichzeitig zum Ausdruck. Neben der Erziehungswissenschaft sind es die Philosophie, die Theologie, die Geschichtswissenschaft ebenso wie die Soziologie und die Germanistik, die sich mit BILDUNG auseinandersetzen und zum entsprechenden Diskurs beitragen: »Der Bildungsdiskurs ist […] nicht nur vielstimmig, sondern auch überaus heterogen.« (Rieger-Ladich, 2019, S. 20) Auch Heinz-Elmar Tenorth (2011, S. 352) charakterisiert den Diskurs über BILDUNG als umfassend, multiperspektivisch und multidisziplinär. Die wissenschaftliche Untersuchung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf daher einer einleitenden Begriffsklärung. Zur Annäherung werden im Nachfolgenden also der Begriff, seine Geschichte und Bedeutungswandlungen in den Blick genommen. Es schließt sich der Versuch an, der Ideengeschichte von BILDUNG nachzuspüren. Ein Schwerpunkt liegt auf den bildungstheoretischen Entwicklungen seit dem 18. Jahrhundert, die das Phänomen bis heute prägen.

Etymologische Ursprünge

Der Begriff *BILDUNG* findet sich vornehmlich im deutschen Sprachraum, so dass ein dem Begriff entsprechendes Äquivalent mit gleichem Bedeutungsumfang in anderen Sprachen kaum zu finden ist.[1] Die etymologischen Wurzeln liegen im althochdeutschen Begriff *bildung* (*Abbild*) bzw. *bilidōn* (*abbilden*) und im mittelhochdeutschen Wort *bildunge* (*Bildnis*, *Gestalt*, *Muster*) (vgl. Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993)[2]. In den ursprünglichen Wortformen sind bereits zwei Bedeutungsebenen erkennbar: erstens die Bedeutung im Sinne eines *Herstellens* und *Produzierens* und zweitens die Bedeutung im Sinne von *Bildnis* und *Abbild*. Beide Aspekte beziehen sich im ursprünglichen Wortgebrauch zunächst auf Körperliches bzw. Materielles (vgl. Bildung. In Historisches Wörterbuch der Philosophie online [HWPh], 2017). Die beiden genannten Bedeutungsdimensionen lassen sich weiter ausdifferenzieren. So weist das Wort *BILDUNG* einen semantischen Bezug zu *Bild* und *Ebenbild* (*imago*) ebenso wie zu *Nachbildung* (*imitatio*), zu *Gestalt* (*forma*) und schließlich auch zu *Gestaltung* (*formatio*) und *Schöpfung* auf (vgl. Langewand, 1994, S. 70; Selbmann, 1994, S. 1). Die heutige Verbform *bilden* lässt sich auch aus dem althochdeutschen Wort *biliden* ableiten, was so viel bedeutet wie »formen, gestalten, zum Beispiel geben, nachahmen« (Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993). Bis heute ist das Verb im semantischen Feld rund um die Begriffe *formen*, *gestalten*, *hervorbringen* und *darstellen* zu verorten. Die ursprüngliche Bedeutungsdimension des schöpferisch Tätigen bzw. des künstlerisch Schaffenden kommt in der Verbform besonders deutlich zum Ausdruck.

Die zunächst auf rein Materielles bzw. Körperliches bezogene Bedeutung wird ab dem 9. Jahrhundert auf den Bereich des Geistig-Seelischen übertragen. Als »Chiffre eines geistigen Vorgangs« (Bildung. In HWPh, 2017) beschreibt *bilden* seither in einem übertragenen Verständnis »erziehen, die geistigen Anlagen entwickeln« (Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993) ebenso wie »nachahmen, Vorbild sein, gestalten« (ebd.). In dieser abstraktiven Auslegung entstand der heutige Begriff *BILDUNG* »im mystisch-theologischen und naturphilosophisch-spekulativen Bedeutungsfeld« (Bildung. In HWPh, 2017; vgl. Lichtenstein, 1966, S. 4) vermutlich als terminologische Neuschöpfung des Mystikers Meister Eckhart. Dieser verband darin die christliche Imago-Dei-Theologie und die neuplatonische Emanationslehre miteinander (vgl. Bildung. In HWPh, 2017).[3] Im Zentrum des Bedeutungswandels steht die Vorstel-

---

1 Trotz der Singularität des deutschen BILDUNGS-Begriffs finden sich im englischen Sprachraum pädagogische Schriften, in denen Vorgänge beschrieben werden, die dem nahekommen, was im Deutschen als BILDUNG beschrieben wird. Auch in ihren Begründungen beziehen sich diese Darstellungen auf ähnliche philosophische Ursprünge wie jene, aus denen der deutsche BILDUNGS-Begriff entstammt (vgl. Dewey, 1961, S. 50–51; McDowell, 1996, S. 84). Krassimir Stojanov (2006a) weist dementsprechend darauf hin, dass der heutige Begriff *BILDUNG* »keine ›deutschsprachige Besonderheit‹« (S. 20) darstellt. Gleichwohl ist der Begriff als solcher nicht umstandslos in andere Sprachen zu übersetzen.

2 Zitiert wird nach der digitalisierten Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache [DWDS].

3 Die philosophische wie theologische Emanationslehre geht von der im Neuplatonismus entstandenen Annahme aus, dass die Existenz der Dinge aus einem metaphysischen Ursprung hervorgeht

lung eines inneren Prozesses der Bild-Werdung der Seele des Menschen zum Ebenbild Gottes (vgl. Lederer, 2015, S. 73–76). Eine weitere Verbindung lässt sich außerdem zur antik-hellenistischen *cultura animi* Vorstellung herstellen.[4] Die Bedeutungsdimension der »Bildwerdung von etwas Geistig-Innerem« (Dohmen, 1964, S. 218) und der Bezug zur Innerlichkeit des Menschen sind dem Begriff *BILDUNG* bis heute immanent.

Entwicklungen und Bedeutungswandel

Die ursprünglich mystisch-theologische Ausprägung von BILDUNG formt sich im Naturglauben der Renaissance im 15. und 16. Jahrhundert weiter aus. So nimmt der Naturphilosoph Paracelsus an, dass allen Dingen ein inneres Zielbild innewohnt bzw. dass alle Dinge eine Gerichtetheit aufweisen, die sich »durch Einbildung des Geistes Gottes in die natürliche Matrix« (Bildung. In HWPh, 2017) erklären lässt. *BILDUNG* beschreibt fortan die naturgemäße Entwicklung und Entfaltung von geistigen, im Menschen bereits angelegten Kräften, wobei diese Kräfte als von Gott gegebene interpretiert werden. Damit wird zugleich eine allgemeine menschliche Bildsamkeit unterstellt: »Das zeitliche Werden, Wachsen und Vergehen der Kreaturen« (Bildung. In HWPh, 2017) ist vorgegebenes und inneres Gesetz. Laut Erasmus von Rotterdam unterscheidet sich der Mensch durch seine Bildsamkeit von anderen Geschöpfen. Er unterstellt dem Menschen einen »für Unterweisung empfänglichen Verstand« (Erasmus, 1963, S. 112). Aus dieser Annahme entwickelt sich ein neuer Wissensbegriff, der mit verstandesmäßigem Erkennen in Verbindung gebracht wird (vgl. Bildung. In HWPh, 2017). Im 17. Jahrhundert überführt Johann Amos Comenius den Begriff schließlich in die Pädagogik und fordert die *Unterrichtung* (*eruditio*) im Sinne einer Weitergabe von Erkenntnissen aus den Bereichen der Wissenschaft, der Sprachen wie auch der Künste. Ferner fordert er die geistige Formung des Zöglings (*formatio*) (vgl. Comenius, 1657/2007). Bis heute beschreibt *BILDUNG* als pädagogischer Grundbegriff einerseits die Formung, Gestaltung und (Eigen-)Entwicklung sowie andererseits die (institutionalisierte) »Vermittlung eines kollektiv-homogenen Systems tradierten kulturellen Wissens von der älteren an die jüngere Generation« (Stojanov, 2006a, S. 74).

Eine Säkularisierung ebenso wie eine vollständig auf die Ratio ausgerichtete Prägung erhält der Begriff schließlich in der Philosophie der Aufklärung. Jean-Jacques Rousseau begründet in seiner Pädagogik »das Eigenrecht des Kindes« und nimmt an, dass das Kind »seine Erfüllung und Reife selbst schon in sich trägt« (Blankertz, 1982, S. 73). Im Gegensatz zur Erziehungsphilosophie der Philanthropen zielt die Pädagogik Rousseaus nicht auf eine »Berufs- und Standeserziehung« (ebd., S. 74) ab. Im Zentrum seiner Pädagogik steht vielmehr BILDUNG als Selbstzweck (vgl. Rousseau, 1762/2014). Schließlich wird in den Schriften Immanuel Kants die allgemeine Notwendigkeit der Entfaltung

(vgl. Emanation. In HWPh, 2017). Nach der Auffassung der christlichen Imago-Dei-Lehre hat Gott den Menschen »als sein Abbild« (Gen 1,27) geschaffen. Zugleich wird die Aufgabe des Menschen darin gesehen, sich in das Ebenbild Gottes (2 Kor 3,18) zu verwandeln (vgl. Bildung. In HWPh, 2017).

4 Die antike *cultura animi* Vorstellung geht davon aus, dass die menschliche Seele das Vermögen besitzt, sich durch Bearbeitung und Belehrung selbst zu bilden. Demnach verfügt der Mensch über die Fähigkeit, sich dem Göttlichen anzugleichen.

der eigenen Verstandesleistung des Menschen betont (vgl. Kant, Päd, AA 09, S. 443; Kant, WA, AA 08, S. 35)[5], was sich auch auf das pädagogische Denken auswirkt. Fortan wird das Ziel von BILDUNG und Erziehung darin begriffen, die rationalen und moralischen Fähigkeiten des Menschen zu befördern (vgl. Dohmen, 2002, S. 11).[6]

Das im Zuge der Aufklärung entstehende Interesse am Individuum und eine an der Entwicklung der ›natürlichen Anlagen‹ orientierte Erziehung formen sich in der Spätaufklärung weiter aus (vgl. Hegel, 1807/2020; Herder, 1774/1967). Diese Ausformung erreicht ihren Höhepunkt in der (bildungs-)politischen und (bildungs-)philosophischen Blütezeit des 18. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit wird »der Bildungsbegriff aspektreich entfaltet« (Klafki, 1986, S. 455). Dabei wird BILDUNG mit dem Aufkommen eines neuen Humanismus im 18. Jahrhundert zum Motor der Zielbestimmungen individueller Selbstverwirklichung, Autonomie und Selbstbestimmung (vgl. Blankertz, 1982, S. 89–104; Frühauf, 1997, S. 301). Die bildungsphilosophischen Entwicklungen stehen in einer engen Verbindung mit dem philosophisch-pädagogischen Idealismus der Deutschen Klassik (vgl. Klafki, 1986, S. 455). In den Fokus der Pädagogik des Neuhumanismus rückt das Ziel einer ganzheitlichen Entfaltung des Menschen als In-Dividuum (*Unteilbares*), um die übergreifenden gesellschaftspolitischen Ziele Freiheit, Mündigkeit und Gleichheit aller Menschen zu verwirklichen. Ein prominentes Beispiel für die entstehende gesellschaftspolitische Ausrichtung von BILDUNG ist das Konzept ästhetischer Erziehung, das Friedrich Schiller (1794/2016) in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* darlegt. BILDUNG und Erziehung sollen nach Schiller zur harmonischen Vervollkommnung des Menschen und zum Erreichen der benannten idealen Ziele beitragen, wobei diese Ziele einzig über den Weg des Ästhetischen zu erreichen sind (vgl. ebd., S. 70). Auch unabhängig von der ästhetischen Spezifizierung Schillers wird BILDUNG im 18. Jahrhundert zum »Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung« (Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 216).

Eine der einflussreichsten Figuren der deutschen BILDUNGS-Geschichte ist Wilhelm von Humboldt. Seine BILDUNGS-Philosophie ist maßgeblich vom Deutschen Idealismus des 18. und 19. Jahrhunderts geprägt (vgl. Benner, 1995; Blankertz, 1982, S. 101–104; Pongratz, 1986, S. 133–164). Die humboldtsche BILDUNGS-Theorie bestimmt den Diskurs über BILDUNG bis heute nachhaltig. Humboldt versteht BILDUNG als relationalen Vorgang der Wechselwirkung von Mensch und Welt (vgl. Humboldt, Bd. 1, S. 235). »Der wahre Zwek des Menschen« ist nach Humboldt »die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« (ebd., S. 64). Als Voraussetzung hierfür bedarf es der »Freiheit« und der »Mannigfaltigkeit der Situationen« (ebd.). Eine notwendige Bedingung zur Entfaltung der Kräfte des Einzelnen ist für Humboldt überdies ein Gegenüber, ein Gegenstand bzw. ein Stoff: »Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner

5 Die Schriften Immanuel Kants werden nach der Ausgabe der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften [AA] zitiert.

6 Kant schreibt: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht.« (Päd, AA 09, S. 443) Damit pointiert er die der Pädagogik seit der Aufklärung zugewiesene Bedeutung (vgl. Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 213–214).

Selbstthätigkeit möglich mache« (ebd., S. 237), denn wie die »blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich« (ebd., S. 235). Dementsprechend weist Humboldt der Kultur eine besondere Bedeutung für Bildung zu: »Der Mensch bedarf eines gewissen, nicht geringen Grades der Cultur, um eine individuelle Form zu erlangen.« (Ebd., S. 355) Eine besondere Bedeutung haben in diesem Zusammenhang auch die Sprachen, durch die das Subjekt in Wechselwirkung mit der Welt treten kann (vgl. Humboldt, Bd. 3, S. 191–229).

Zudem lehnt Humboldt eine utilitaristische und rein funktionale Ausbildung des Menschen innerhalb differenzierter Spezialbereiche in Rückbezug auf das humanistische Ideal der griechischen Antike ab. Vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Ideals soll der Mensch vielmehr von seiner bloßen Zweckdienlichkeit für die Gesellschaft befreit werden, indem er sich aus sich selbst heraus – vernunftgeleitet und ganzheitlich – entfaltet. So wird der Mensch als selbstbestimmtes und freies Individuum entworfen, das zwar stets unter den Einflüssen der Welt steht, sich mit diesen jedoch aktiv auseinandersetzen kann und muss. Humboldt legt damit die den Bildungs-Diskurs bis heute prägende relationale Vorstellung von Bildung als »Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung« (Stojanov, 2012, S. 397) zugrunde (vgl. Humboldt, Bd. 1, S. 237). Die Ausbildung der »Kräfte zu einem Ganzen« (ebd., S. 64) ist dem Menschen dabei laut Humboldt durch seine »ewig unveränderliche Vernunft« (ebd.) vorgeschrieben. Das Ziel von Bildung ist – wie auch bei Schiller, mit dem Humboldt engen Kontakt pflegte – ein gesellschaftspolitisches: »Die Ausbildung des Menschen in der höchsten Mannigfaltigkeit« (ebd., S. 105) bzw. die »freieste […] Bildung des Menschen« (ebd., S. 106) soll Freiheit befördern und positiv auf »die Verfassung des Staates« zurückwirken: »Der so gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen.« (Ebd.) Somit stellt Bildung für Humboldt keinen individuellen, vom gesellschaftspolitischen System unabhängigen Prozess dar. Vielmehr hat die auf Freiheit ausgelegte Bildung bei ihm gesellschaftspolitische Verbesserungen durch ideale Menschen-Bildung zum Ziel. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen unternimmt er eine tiefgreifende Reformierung »der öffentlichen Erziehung« (ebd., S. 107). Denn eine umfassende, am relationalen Verhältnis des Subjekts und der Mannigfaltigkeit der Welt ausgerichtete Bildung ermöglicht laut Humboldt Erfahrungen von Pluralität und Differenz und darf darum – verbunden mit der übergreifenden Zielperspektive der Egalität – kein Privileg weniger Einzelner sein (vgl. Humboldt, Bd. 4, S. 175). Er fordert daher den Zugang zu Bildung für alle Gesellschaftsmitglieder, da nur in der gesellschaftlichen Vervollkommnung auch die Vollkommenheit des Einzelnen ermöglicht werden könne: »Was der einzelne Mensch für sich nicht vermag, das kann durch die Vereinigung aller gesellschaftlich bewirkt werden.«[7] (Humboldt, Bd. 1, S. 417) Bildung wird durch Humboldt zu einem Phänomen mit normativ-gesellschaftlichem Anspruch. Hierbei handelt

---

7 Kritisch anzumerken ist jedoch, dass für Humboldt nur der männliche Anteil der Bevölkerung den Status eines vollständigen Gesellschaftsmitglieds innehatte, weshalb (Schul- bzw. Hochschul-)Bildung lediglich einem eingeschränkten, männlichen Teil der Gesamtbevölkerung vorbehalten war (vgl. Hörster, 2010, S. 49).

es sich um eine Dimension, die dem Begriff bis heute inhärent ist (vgl. Rieger-Ladich, 2019, S. 12).

Zusammenfassend erfährt BILDUNG durch Humboldt einen umfassenden Bedeutungswandel. Durch seine Reformen wird sie außerdem öffentlich organisiert und mit dem Anspruch verbunden, für alle Mitglieder der Gesellschaft zugänglich zu sein. Entsprechend umfasst BILDUNG seit dem 18. Jahrhundert gleichermaßen »de[n] Vorgang des Entfaltens der geistigen Anlagen, des Erziehens sowie dessen Ergebnis« (Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993). Allerdings entwickelt sich in Anlehnung an Humboldts BILDUNGS-Philosophie auch das Ideal einer »höhere[n] Menschheit« (Humboldt, Bd. 1, S. 511), was für die gesellschaftspolitischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts weitreichende Folgen hat.

So vollzieht sich im 19. und 20. Jahrhundert eine sozial-ökonomische (Neu-)Ordnung, weil die gesellschaftliche Stellung des Individuums nicht länger durch äußere Bedingungen vorbestimmt ist. Die feudale Klassengesellschaft wird vom Aufkommen eines sogenannten *Bildungsbürgertums* abgelöst. Die gesellschaftliche Position bestimmt sich fortan am jeweiligen ›Bildungsstatus‹ der Mitglieder und ist abhängig vom Gelingen abstrakter, innengeleiteter Prozesse. BILDUNG avanciert damit weiter zu einem begehrten Gut. Der seit der Aufklärung aufbrechende Spalt zwischen Gebildeten und einem ungebildeten Volk vergrößert sich (vgl. Hörster, 2010, S. 49). Die nun mit BILDUNG verbundene sozioökonomische Grenzziehung offenbart sich am Besitz kultureller Gegenstände vor dem Hintergrund eines engen Kulturverständnisses (vgl. ebd., S. 48). Der geistige wie materielle Besitz jener exklusiven Inhalte und Gegenstände wird zum Statussymbol des *Bildungsbürgertums* und zum Alleinstellungsmerkmal einer kulturell-geistigen Elite (vgl. ebd., S. 47). Mit dem Entstehen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 20. Jahrhundert verfestigt sich die Vorstellung von BILDUNG als Prozess der Aneignung mit dem Ziel des Besitzes ausgewählter und eng umrissener Inhalte und Objekte der kulturell-geistigen Welt (vgl. Klafki, 1998).[8] Kultur wird »zum Medium höherer Bildung« (Hörster, 2010, S. 49). Diese gesellschaftspolitischen und sozioökonomischen Entwicklungen markieren den Beginn der »Verfallsgeschichte [...] [des] Bildungsbegriffs im 19. und 20 Jahrhundert« (Klafki, 2007, S. 95), denn sie führen dazu, dass sich soziale Distinktions- und gesellschaftliche Abgrenzungsmechanismen im 20. Jahrhundert verfestigen (vgl. Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 217). Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schlägt das klassische BILDUNGS-Denken durch

8 Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik geht aus der durch Wilhelm Dilthey begründeten Unterscheidung zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis hervor (vgl. Danner, 2006, S. 22). Geisteswissenschaftliche Pädagogik thematisiert neben der Geschichte von Erziehung und BILDUNG auch Fragen zu pädagogischen Zielperspektiven und normativen Aspekten (vgl. ebd., S. 25). Sie nimmt die Beziehungen zwischen übergreifenden Kultur- und Gesellschaftsfragen sowie individuellen Aspekten von BILDUNG und Erziehung in den Blick (vgl. ebd.). Als wichtige Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind neben Wilhelm Dilthey die Didaktiker Erich Weniger und Herman Nohl sowie Wilhelm Flitner, Eduard Spranger und Theodor Litt zu nennen. Eine vornehmlich phänomenologisch geprägte Perspektive innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nimmt Martinus J. Langeveld ein. Durch eine existenzphilosophische Perspektive zeichnet sich Otto F. Bollnow aus (vgl. ebd., S. 29).

das Aufkommen politisch rechter Ideologien um. »Der vom Bildungsdiskurs abgewertete ökonomisch, technisch und industriell strukturierte Alltag drängte sich in den Vordergrund; das Bildungsbürgertum verlor allmählich seinen Monopolanspruch.« (Hörster, 2010, S. 50) Schließlich markiert die Zeit des Nationalsozialismus ab den 1930er Jahren das Ende der klassischen deutschen BILDUNGS-Geschichte. BILDUNG dient fortan ausschließlich der Weitergabe nationalsozialistischen Gedankenguts (vgl. Langewiesche & Tenorth, 1989). Mit Ende des Zweiten Weltkriegs und der sich anschließenden Entnazifizierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der deutschen BILDUNGS-Geschichte. Es vollzieht sich eine Neubewertung des tradierten BILDUNGS-Begriffs, wobei die nachträgliche Beurteilung des Zerfalls von BILDUNG unterschiedlich ausfällt (vgl. Hörster, 2010, S. 50). Allerdings werden die Herausforderungen, die der BILDUNGS-Begriff zeitigt, vornehmlich auf die mit Humboldt entstehende ideale Konzeption von BILDUNG zurückgeführt (vgl. ebd.; Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 217).

Eine kritische Auseinandersetzung mit BILDUNG erfolgt ab der Mitte des 20. Jahrhunderts unter anderem im Umfeld der Frankfurter Schule.[9] BILDUNG wird somit zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung, deren Erkenntnisse sich wiederum maßgeblich auf die Erziehungswissenschaft auswirken (vgl. Benner & Brüggen, 2000, S. 248–251). Für Theodor W. Adorno (1959/2003), einen der Hauptvertreter der Kritischen Theorie, steht fest, dass BILDUNG zur *Halbbildung* verkommt, wenn sie ausschließlich »die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit« (S. 106) meint, die durch neue oder andere Informationen ausgetauscht werden kann. Adornos Vorstellung von BILDUNG ist demgegenüber kulturtheoretisch geprägt. So sei BILDUNG als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (ebd., S. 93) zu verstehen. Eine solche Form der BILDUNG sieht Adorno jedoch in kapitalistischen Gesellschaften als nicht zu erreichen an, weshalb sie notwendigerweise in *Halbbildung* umschlage. *Halbbildung* vereinnahme aber »fetischistisch die Kulturgüter als Besitz« und sei überdies »immer auf dem Sprung, sie zu zerschlagen« (ebd., S. 106). In Anlehnung an Adornos BILDUNGS-Verständnis und die Kritische Theorie der Frankfurter Schule setzen sich die Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer (1977) und Wolfgang Klafki (1975) ebenso wie Heinz-Joachim Heydorn (2004) und Hans-Jochen Gamm (1971) im Zuge der Protestbewegung der späten 1960er Jahre kritisch mit BILDUNG auseinander. Wesentliches Merkmal der sich neu konstituierenden kritisch-emanzipatorischen Pädagogik ist die Thematisierung der kulturell-gesellschaftlichen Dimension von BILDUNG (vgl. Klafki, 1986, 2007, 2022; Mollenhauer, 1983, 1990).

Seit den 1970er Jahren lassen sich in Zusammenhang mit der weiter zunehmenden Kritik am deutschen BILDUNGS-Begriff außerdem Bestrebungen erkennen, den BIL-

---

9 Der Begriff *Frankfurter Schule* bezeichnet eine Denkschule rund um das 1923 in Frankfurt a.M. gegründete *Institut für Sozialforschung*. Es wurde zunächst von Max Horkheimer, später von Theodor W. Adorno geleitet (vgl. Reitz, 2022). Das Ziel der Forschung lag darin, eine kapitalismuskritische Theorie zu entwickeln. Neben Adorno und Horkheimer zählen Walter Benjamin und Ernst Bloch zur Gründergeneration, in deren Tradition auch die Theorien des Psychoanalytikers Erich Fromm, des Soziologen Herbert Marcuse, der Sozialphilosophen Jürgen Habermas und Axel Honneth sowie die des Soziologen Hartmut Rosa stehen (vgl. ebd.).

DUNGS-Begriff vollständig durch alternative Vokabeln wie etwa *Lernen* oder *Sozialisation* zu ersetzen (vgl. Ehrenspeck, 2020, S. 158–159). Diese Entwicklungen lassen sich unter anderem auf die *realistische Wendung* der Pädagogik (vgl. Roth, 1962) zurückführen. Im Zuge dessen tritt der sich in den 1960er Jahren neu etablierende Forschungszweig der Empirischen Erziehungswissenschaft in kritische Distanz zur traditionellen Pädagogik. Die Empirische Erziehungswissenschaft folgt dem Anspruch, BILDUNG wertneutral und deskriptiv zu beforschen (vgl. Ingenkamp, 1983; Jungk, 1989; Lemberg, 1963). Zugleich erfährt der BILDUNGS-Begriff jedoch seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts eine Art Renaissance durch die Genese und die nahezu inflationäre Verwendung zahlreicher Komposita wie etwa *Bildungsreform* (vgl. Blossfeld, Lenzen & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2011; Böttcher, 2005), *Bildungskatastrophe* (vgl. Picht, 1964; Tenorth, 2017), *Bildungsnotstand* (vgl. Picht, 1965) oder *Bildungsstreik* (vgl. Wiarda, 2009).

In der jüngeren Vergangenheit streben außerdem die Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr (1989), Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2012a) eine Zusammenführung von BILDUNGS-Theorie und (qualitativ-)empirischer BILDUNGS-Forschung an (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Sie verfolgen das Ziel, den BILDUNGS-Begriff von seinen tradierten, idealen und normativen Ansprüchen zu befreien, ohne ihn jedoch gänzlich aufzugeben. Entscheidende theoretische Impulse liefern den Erziehungswissenschaftlern die seit den 1980er Jahren geführte Postmoderne-Diskussion sowie das Aufkommen poststrukturalistischer Theorien (vgl. Ehrenspeck, 2001).

Seit Anfang des neuen Jahrtausends gerät BILDUNG erneut in den Fokus politischer und öffentlicher Diskurse. Als Grund hierfür lassen sich die Veröffentlichungen erster Ergebnisse internationaler und groß angelegter Vergleichsstudien wie etwa die der TIMMS oder der PISA-Studie nennen (vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001). Der durch die Veröffentlichung der Daten in Deutschland ausgelöste ›PISA-Schock‹ führt zu einer erneuten Verschiebung der Bedeutung von BILDUNG hin zu einem technisch-ökonomischen und funktionalistischen BILDUNGS-Verständnis (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development, o.J.). Ins Zentrum der Debatten rücken unter anderem die Frage nach bestimmten Mindeststandards (vgl. Klieme et al., 2003), die BILDUNG zu erfüllen hat, und die Frage nach Möglichkeiten, das Erreichen derselben empirisch zu überprüfen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Das Ersetzen des BILDUNGS-Begriffs durch den (psychologischen) Kompetenzbegriff stellt das wohl bekannteste Symptom dieser Verschiebung dar (vgl. Lederer, 2015). So erhält der Kompetenz-Begriff, in dem vornehmlich »kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkoperationen und Handlungen« (Lersch, 2007, S. 36) terminologisch zusammengefasst werden, vermehrt Einzug in öffentliche und erziehungswissenschaftliche Debatten. Im Zuge dessen erhalten außerdem mathematische, naturwissenschaftliche und schriftbezogene Kompetenzen – die sogenannten *literacies* – eine Vormachtstellung in bildungsbezogenen Debatten ebenso wie in der pädagogischen Praxis. Sie werden als besonders bedeutsam für ein erfolgreiches Leben in der modernen, hoch technologisierten, digitalisierten (Informations-)Gesellschaft ausgewiesen. Allerdings werden der Kompetenz-Begriff ebenso wie die darin zum Ausdruck kommenden neoliberalen Gesellschaftsideale auch kritisch hinterfragt, so

dass der Begriff *Kompetenz* mitunter als Gegenbegriff zu *Bildung* verwendet wird (vgl. Grunert, 2012; Klepacki & Zirfas, 2009; Lederer, 2015; Terhart, 2002).

Trotz der Einführung des Kompetenz-Begriffs hält sich *Bildung* nach wie vor in aktuellen Debatten. Bis heute gilt *Bildung* als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff und ist als solcher eine leitende Kategorie zur Reflexion pädagogischen Handelns (vgl. Klafki, 2007, S. 15–41; Koller, 2001, S. 35; Ruhloff, 1991). Auch außerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse ist der Begriff omnipräsent, was häufig mit einer besonderen emotionalen Färbung entsprechender Diskussionen einhergeht (vgl. Rieger-Ladich, 2019, S. 13). »Seine charakteristische Färbung verdankt der Bildungsdiskurs« dabei, so Rieger-Ladich, »dem Zugleich von Krise und Hoffnung, Mangel und Versprechen« (ebd.). *Bildung* ist also nicht nur eine erziehungswissenschaftliche Kategorie. *Bildung* ist auch eine soziale Differenzkategorie, anhand derer gesellschaftspolitische Themen wie Inklusion und Teilhabe, Benachteiligung, gesellschaftliche Mobilität und Chancenverteilung sowie damit zusammenhängend auch ökonomische Fragen verhandelt werden (vgl. Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2015, S. 9–12). Vor diesem Hintergrund erscheint eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders notwendig, da sich dieser Kontext durch das Auftreten prekärer Lebensbedingungen auszeichnet, die mit Bildung bzw. Bildungs-Benachteiligung in ein Verhältnis gesetzt werden können.

Zusammenfassung

Bildung, so lässt sich zusammenfassen, ist »einer der traditionsreichsten und komplexesten Begriffe unserer Kultur« (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 59). Mit Lenzen (1997) lassen sich die oben angesprochenen Wandlungen des Bildungs-Begriffs seit seiner Entstehung im Mittelalter zusammenfassen. Bildung wird laut Lenzen im Laufe der Entwicklung begriffen »als individueller Bestand« (ebd., S. 178), »als individuelles Vermögen« (ebd., S. 180), »als individueller Prozess« (ebd., S. 181), »als Aktivität bildender Institutionen« (ebd., S. 182) oder »als Höherbildung der Menschheit« (ebd., S. 183). Bis heute wird über Bildung umfassend und vielstimmig diskutiert. Allerdings ist festzustellen, dass die am gegenwärtigen Bildungs-Diskurs Beteiligten häufig nicht hinreichend offenlegen, »was sie meinen, wenn sie die fragliche Vokabel verwenden« (Rieger-Ladich, 2019, S. 13). Eine terminologische Präzisierung ist nicht nur grundsätzlich sinnvoll, sondern darüber hinaus für die hier angestrebte wissenschaftliche Theoretisierung von Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dringend erforderlich. Zugleich ist sie nicht umstandslos vorzunehmen. So widerspricht sie laut Dörpinghaus und Uphoff (2011) »dem Kern des Bildungsbegriffes« (S. 56), da sich dieser gerade durch seine besondere Offenheit und Unbestimmbarkeit auszeichne. Weil sich der Begriff nicht eindeutig und endgültig bestimmen lässt, stellt Yvonne Ehrenspeck (2020) fest, dass sich der Bildungs-Begriff »aufgrund der vielen semantischen Konnotationen […] im Gegensatz zu Begriffen wie *Lernen* oder *Sozialisation*, nicht präzise definieren, sondern nur dimensionieren« (S. 158–159; Herv. i.O.) lässt. Dieser Umstand muss jedoch keine generelle Ablehnung des Begriffs zur Folge haben. So ermöglicht gerade seine Unschärfe einen offenen, multiperspektivischen Diskurs über

Bildung, der es überdies zulässt, unterschiedliche Dimensionen zusammenzuführen (vgl. Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996; Rustemeyer, 1997).

Dementsprechend erhebt auch diese Arbeit weder den Anspruch noch verfolgt sie das Ziel, Bildung eindeutig und allumfassend zu bestimmen. Auch wenn sich der Begriff nicht eindeutig definieren lässt, ist es aber erforderlich, Bildung zu konkretisieren. Bevor das spezifische, dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis erarbeitet wird (vgl. II, Kap. 1), wird Bildung zunächst hinsichtlich ihrer kulturellen Dimension konkretisiert. Diese Präzisierung ist notwendig, um das der Arbeit zugrunde liegende Problem nachvollziehen zu können. Zudem wird diese kulturtheoretische Konkretisierung im Rahmen der Untersuchung zur allgemeinen Theoretisierung von Bildung von Beginn an leitend sein.

1.2 Bildung und Kultur

Die kulturelle Dimension von Bildung ist für das hier vertretene Verständnis von Bildung wegweisend. So wird Bildung im Rahmen dieser Arbeit grundsätzlich als ein mit Kultur und kulturellen Fragen unauflösbar verwobenes Phänomen begriffen. Es liegt die Überzeugung zugrunde, dass Bildung und Kultur in einem interdependenten Verhältnis stehen. Zudem lässt sich das dieser Arbeit zugrunde liegende Problem ausschließlich vor dem Hintergrund eines kulturtheoretisch dimensionierten Bildungs-Verständnisses nachvollziehen. Aus diesen Gründen findet im Folgenden eine kulturtheoretische Konkretisierung von Bildung statt, indem die Verbindung zwischen Bildung und Kultur dargelegt wird.

Wie dargestellt, wohnen dem Begriff *Bildung* seit seiner Entstehung im Mittelalter die Motive der Schöpfung und des Produzierens wie auch das der Nachbildung inne (vgl. I, Kap. 1.1). Bildung ist außerdem schon im ursprünglichen Verständnis mit dem Motiv der *cultura animi* – der Bearbeitung der Seele bzw. der Pflege des Geistes – verbunden (vgl. Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 210). Bildung lässt sich somit von Beginn an mit einer Kultur schaffenden und Kultur erhaltenden Bedeutungsdimension zusammenführen. Thomas Rucker (2014) nimmt sogar an, dass es sich bei Bildung weniger um einen erziehungswissenschaftlichen als vielmehr um einen kulturwissenschaftlichen Begriff handelt, der jedoch »für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Forschung die Funktion einer Orientierungskategorie erfüllt« (S. 21). Der Grundhaltung folgend, dass Bildung (auch) als kulturelles Phänomen zu begreifen ist, wird nun das Verhältnis von Bildung und Kultur entfaltet.

Eine kulturwissenschaftliche Konkretisierung von Bildung steht vor der Herausforderung, dass es weder *die* Bildung noch *die* Kultur gibt. Vielmehr existiert eine Vielzahl an Kulturbegriffen. Max Fuchs (2008) unterscheidet etwa »einen anthropologischen, einen ethnologischen, einen soziologischen, einen humanistisch-weltorientierten und einen engen Kulturbegriff« (S. 11). Jedem Kulturbegriff und dem darin inbegriffenen Kulturverständnis lässt sich wiederum ein eigenes Bildungs-Verständnis zuweisen (vgl. ebd., S. 12). Dabei wird Bildung gemeinhin und übergreifend als »subjektiv angeeignete[r] Anteil der – in der Regel auf soziale Gruppen bezogenen – Kultur« (ebd.) verstanden: »Bildung wird dann zur subjektiven Seite von Kultur und Kultur zu[r] objektiven

Seite von Bildung.« (Ebd.) Zur Annäherung an das Verhältnis von BILDUNG und Kultur ist es notwendig, zunächst bestimmte kulturtheoretische Grundmotive darzulegen.

Kultur-anthropologische Annäherungen

Es ist das Motiv der *Exzentrischen Positionalität*, mit dem der Anthropologe Helmuth Plessner die Fähigkeit des Menschen beschreibt, »zumindest virtuell aus seiner Mitte herauszutreten, eine gewisse Distanz zur Unmittelbarkeit seiner Lebensvollzüge zu schaffen und so ein reflexives Verhältnis zu seinen Lebensumständen zu entwickeln« (Fuchs, 2008, S. 18). Mit der *Exzentrischen Positionalität* beschreibt Plessner (1928/1981) ein anthropologisches Grundprinzip, das Kultur ermöglicht. Nach Plessner, auf den die einleitend benannte Annahme des Doppelcharakters menschlicher Existenz als Leib-*sein* und Körper-*haben* zurückzuführen ist (vgl. Einleitung), ist es dem Menschen – eben diesem Doppelcharakter entsprechend – möglich, in Distanz zu seinem leiblichen Vollzug zu treten, ohne sich jedoch je vollständig von diesem lösen zu können (vgl. Müller, 2002, S. 56–57). Die Distanznahme des Menschen zu seinen leiblichen Vollzügen geschieht anhand einer symbolischen Konstruktion von Welt (vgl. ebd., S. 58). Dabei ist es der »*Prozess der Symbolisierung*, der als Übergang und als unauflösbares Ineinandergreifen von fundierender Leiblichkeit und Denken gedacht wird« (ebd.; Herv. i.O.). So können durch Kultur und mittels Symbolisierung »leiblich strukturiertes Geschehen und reflexives Denken konkret miteinander vermittelt werden« (ebd., S. 57). Der Mensch, der durch sein leibliches In-der-Welt-Sein – verstanden als eine ursprüngliche Beziehung zur Welt (vgl. Heidegger, 1927/2006) – auch *zur* Welt ist (vgl. Merleau-Ponty, 1945/2010), wird als Teil dieser Welt dazu genötigt, sich zu dieser (kulturellen) Welt zu verhalten (vgl. Stinkes, 1999, 2008). Bei diesen Prozessen der Distanznahme des Menschen zu seinen leiblichen Vollzügen handelt es sich laut Fuchs (2008, S. 18) aber weder um abschließbare Prozesse noch lassen sich diese Prozesse allein intellektuellen Fähigkeiten zuschreiben.

In dem interdependenten Verhältnis von Mensch und Welt liegt nun die Verbindung von Kultur und BILDUNG begründet. BILDUNG lässt sich allgemein und in einem zunächst noch weiten Verständnis begreifen als ein Prozess des Entstehens und der Veränderung dieser Verhältnishaftigkeit des Menschen innerhalb der ihn umgebenden kulturellen Welt, von der er wiederum gleichermaßen selbst konstitutiver Teil *ist* (vgl. Koller, 2012a).

Die benannten Kultur – und auch BILDUNG – ermöglichenden Grundmotive können weiter konkretisiert werden. Dabei beziehen sich die nachfolgenden Überlegungen ergänzend auf die Kulturphilosophie Ernst Cassirers, die er in seinem dreibändigen Werk über die *Philosophie der symbolischen Formen* (1923–1929) sowie im *Versuch über den Menschen* (1944/2007) ausarbeitet. Cassirer unternimmt eine »symboltheoretisch begründete Philosophie der Kultur« (Recki, 2013, S. 14), innerhalb derer er ein weites Kulturverständnis zugrunde legt. Dieses ist leitend für die im Rahmen dieser Arbeit angestrebte Theoretisierung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, weil sich Kultur darin als anthropologisches und damit als ein nicht für bestimmte Personengruppen exklusives Phänomen ausweist. So umfasst der von Cassirer weit ausgelegte Kulturbegriff kein »eng umrissene[s] […] Symbolsystem Kultur« (Groß-Kunkel, 2017, S. 20). Er bezieht sich vielmehr auf sämtliche symbolische Ordnungen bzw. Formen des kulturell-symbo-

lischen Gesamtsystems. Damit wird es möglich, kulturell-*symbolische* Zusammenhänge zu fokussieren, die überdies als *bildungs*bedeutsame (Lebens-)Zusammenhänge in sozialer Gemeinschaft und Interaktion begriffen werden können und die schließlich den hier fokussierten Zusammenhang von Kultur und BILDUNG hervortreten lassen.

Im Fokus der kulturanthropologischen Studien Cassirers steht – wie sich bereits vermuten lässt – das *Symbol*. Ein Symbol ist für Cassirer laut Fuchs (2008) die »Verbindung eines materiellen Substrats mit einer immateriellen Bedeutung« (S. 26). Cassirer selbst verwendet die Begriffe *Zeichen* und *Symbol* zunächst synonym (vgl. Cassirer, 1923/2010). In seiner sich erst im Laufe der kulturphilosophischen Auseinandersetzungen entwickelnden strengen Unterscheidung der beiden Begriffe wird das Zeichen allerdings an einen bestimmten Gegenstand gebunden, wohingegen sich das Symbol durch die Charakteristika der Universalität und Variabilität auszeichnet (vgl. Cassirer, 1944/2007, S. 57–58). Dementsprechend ist das Symbol gegenüber dem Zeichen wandelbar und der Symbolbegriff erweist sich gegenüber dem des Zeichens als deutlich offener (vgl. Groß-Kunkel, 2017, S. 91). So stellt das Symbol die Vermittlungsinstanz zwischen einem geistigen Bedeutungsgehalt und einem konkret sinnlichen Zeichen dar (vgl. Fuchs, 2008, S. 30). »Das Symbol […] versteht er [Cassirer]«, so fasst es die Kulturphilosophin Birgit Recki (2013) zusammen, »als Element in einem *System* möglicher Bedeutung überhaupt« (S. 31; Herv. i.O.). Symbolische Formen bezeichnen somit eine Verallgemeinerung der Funktionen einzelner Zeichen. Dementsprechend beschreibt Kultur bei Cassirer ein System »symbolisch vermittelter Bedeutung« (Fuchs, 2008, S. 26).

Kultur ist für Cassirer (1944/2007) also ein Oberbegriff für bestimmte, symbolisch organisierte Sinn- und Sozialordnungen bzw. für ein »symbolische[s] Universum« (S. 50). Zur Strukturierung und Ordnung dieses Universums schafft sich der Mensch bestimmte symbolische Formen. Symbolische Formen sind somit vom Menschen in der Distanznahme zu den eigenen leiblichen Vollzügen geschaffen und zugleich sein Medium der Weltbegegnung. Konkreter beschreibt Cassirer (1923/2010) symbolische Formen als »Bedeutungszusammenhänge« (S. 29), so dass *Kultur* »als System einer vernetzten Vielfalt von Bedeutung« (Recki, 2013, S. 30) zu begreifen ist. Cassirer (1923/2010, S. 10) entwirft aufgrund der Vielfalt von Bedeutung eine eigene Systematik symbolischer Formen und unterscheidet die Sprache, die Kunst, den Mythos, die Religion, die Geschichte sowie die Wissenschaft voneinander. Jede symbolische Form beschreibt dabei eine je eigene Form des Weltzugangs. Zwischen den einzelnen Formen besteht laut Cassirer kein hierarchisches Verhältnis, obschon er dem Mythos und der Sprache grundlegende Bedeutung zuspricht (vgl. Fuchs, 2008, S. 30). Außerdem zeichnen sich die symbolischen Formen laut Cassirer durch je eigene Binnenstrukturen aus, die die jeweilige Bedeutung überdies medial verschieden repräsentieren.

So verfügt jedes symbolische System über eine eigene innere Ordnung, eine eigene Logik. Jede symbolische Form hat eigene symbolische Strukturen. Entsprechend hat etwa der Mythos einen anderen strukturellen Aufbau als die Religion, die Sprache oder die Wissenschaft. Die einzelnen Bedeutungszusammenhänge folgen jeweils einem eigenen konstitutiven Prinzip, aus dem sich wiederum »eine außerordentliche Mannigfaltigkeit von Formverhältnissen« (Cassirer, 1923/2010, S. 29) ergibt. Gleichwohl folgen alle Formen einer »Art Grammatik« (ebd., S. 17), einem gemeinsamen Prinzip. Zu unterscheiden sind daher laut Cassirer zwar die strukturgebenden Formen und die jeweiligen

Medien der Repräsentation, nicht aber das grundlegende, strukturgebende Prinzip, so dass von einer gemeinsamen, alle Formen umfassenden Grundstruktur des Bedeutens und Verstehens auszugehen ist (vgl. ebd.). Diese gemeinsame Grundstruktur ist wiederum das *Symbol*. Bedeutung ist trotz der Verschiedenheit der einzelnen symbolischen Formen für Cassirer somit stets symbolisch. Das Kulturverständnis Cassirers lässt sich weiter konkretisieren. Nach Clifford Geertz (2019) bezeichnet Kultur

> »ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.« (S. 46)

Die kulturwissenschaftlichen Überlegungen Cassirers lassen sich auch anthropologisch auslegen. Seine Kulturphilosophie ist laut Recki (2013, S. 50–54) auch als Kulturanthropologie zu verstehen, weil Cassirer die Vorstellung vom Menschen in seinen Schriften kulturphilosophisch ausweitet. »Der Mensch«, so Fuchs (2008), »ist [...] ein ›Kulturwesen‹, weil er seinem Ausdruck eine Form geben kann, weil er ein tätiges Wesen ist, das für seine Tätigkeit und seine schöpferischen Gestaltungsprozesse Formen schafft« (S. 30). Kultur ist somit anthropologisches Grundmotiv. Das bedeutet zum einen, dass keine Personengruppen von Kultur ausgeschlossen bzw. auszuschließen sind. Zum anderen kann Kultur mit Bildung in einen Zusammenhang gebracht werden. Kultur ist als das Universum der vom Menschen geschaffenen Formen auf Bildung angewiesen. Zugleich bilden die kulturellen Formen die Voraussetzung und den Horizont für Bildung. Dabei zeichnet sich Kultur durch eine schöpferisch-produktive und eine passiv-rezeptive Dimension aus. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verhältnis von Kultur und Bildung weiter konkretisieren.

Bildungstheoretische Konkretisierung

Wird Bildung kulturtheoretisch akzentuiert, so lässt sie sich verstehen als das Geschehen der »Hervorbringung und Aufrechterhaltung einer überindividuellen Ordnung, die kosmologische, ontologische und praktische Dimensionen aufweist« (Dederich, 2009, S. 32). Die überindividuelle Ordnung ist in Anlehnung an Cassirer als symbolisch strukturierte auszuweisen. Bildung beschreibt kulturtheoretisch konkretisiert die Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung dieser überindividuellen, symbolisch strukturierten Ordnung: »Durch Bildung wird Kultur erhalten und weiterentwickelt.« (Heinen, 2003, S. 64) Es lässt sich ergänzen, dass im Begriff *Bildung* auch die »Arbeit an einem kulturellen Gedächtnis, das Fragen und Antworten bewahrt, die dem Menschen und der Gesellschaft Orientierung bieten« (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 61), zusammengefasst werden kann. Außerdem wird Kultur vom Menschen nicht nur erhalten, weiterentwickelt und hervorgebracht. Der Mensch steht selbst in einem *relationalen* Verhältnis zu gegebenen Ordnungen. Als »*animal symbolicum*« (Cassirer, 1944/2007, S. 51; Herv. i.O.) ist der Mensch notwendigerweise selbst Teil der überindividuellen Ordnung, er ist in diese Ordnungen eingebunden sowie von diesen beeinflusst und erhält sie gleichermaßen aufrecht bzw. entwickelt sie weiter. Mit anderen Worten ist der Mensch

mit der kulturellen respektive symbolisch strukturierten Welt unauflösbar verbunden. Welt- und Selbstverhältnisse entstehen und verändern sich innerhalb gegebener kulturell-symbolischer Ordnungen. Damit ist die subjektive Seite von BILDUNG beschrieben. Zugleich wirken sich die Veränderungen wiederum auf die gegebenen kulturellen Strukturen und Ordnungen relational aus. Dies beschreibt die objektive Seite von BILDUNG. Dabei sind weder Mensch noch Welt als feststehende Größen zu begreifen. »Kultur und Bildung«, so lässt sich mit Fuchs (2008) annehmen, »sind also mitnichten statisch, sondern erfassen jeweils Prozesse und Veränderungen« (S. 20).

Als bedeutsam erweist sich diesbezüglich das Konzept *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 8). Im Zentrum der Auseinandersetzungen Klafkis steht die Frage nach der begründeten Auswahl von BILDUNGS-Inhalten, anhand derer eine relationale Begegnung zwischen Subjekt und (kulturellem) Gegenstand ermöglicht werden soll (vgl. Klafki, 1959/1964, 2007; Meyer, Meyer & Klafki, 2007). Die subjektive und die objektive Dimension von BILDUNG lassen sich in Bezug auf Klafki mit den Begriffen der *formalen Bildung* bzw. der *materialen Bildung* erfassen. Unter *materialer Bildung* ist die Fokussierung kultureller Objektivationen mit dem Ziel der Aneignung eines größtmöglichen und umfassenden Wissens zu verstehen (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 297; Peterßen, 2001, S. 159). Demnach meint *materiale Bildung* vor allem den Zuwachs an Wissen zum Erhalt und zur Weiterentwicklung eines ›kulturellen Erbes‹ (vgl. Feuser, 1989; Stojanov, 2006a, S. 74). *Formale Bildung* orientiert sich demgegenüber weniger an der Objekt-, als vielmehr an der Subjektseite des BILDUNGS-Geschehens und fokussiert eine durch die Konfrontation mit BILDUNGS-Inhalten ausgelöste Schulung der individuellen Kräfte mit dem Ziel eines bestmöglichen Könnens im Umgang mit der Wirklichkeit (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 7–9). Klafki vereint diese beiden bildungstheoretischen Positionen im Konzept der *kategorialen Bildung*. Dabei meint *kategorial*

> »das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ›allgemeinen‹ Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ›Stoff‹, also auf der Seite der ›Wirklichkeit‹, ist nichts anderes als das Gewinnen von ›Kategorien‹ auf der Seite des Subjekts.« (Klafki, 1975, S. 43)

Kategoriale Bildung beschreibt folglich einen zwei konstitutive Momente vereinenden, einheitlichen Vorgang. Innerhalb dieses Vorgangs erschließt sich der Mensch Teile der kulturell-symbolischen Wirklichkeit. Zugleich trägt er als Teil dieser Wirklichkeit zur Fortführung, Aufrechterhaltung, Weiterentwicklung, Umformung usw. derselben mit bei. Dabei sind es nach Klafki bestimmte Gegenstände dieser kulturell-symbolischen Ordnung, durch die dem Menschen seine Wirklichkeit gegenübertritt.[10] Anhand allge-

10 Nach Klafki sind es Inhalte, die *kategoriale Bildung* und eine *doppelseitige Erschließung* auslösen können (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 298). Solche Inhalte, die das Moment der *doppelseitigen Erschließung* ermöglichen, nennt er *Elementaria* (vgl. ebd., S. 322), in denen allgemeine Einsichten, Typisches oder Repräsentatives aufscheinen. Inhalte sollten jedoch die Wirklichkeit nicht nur typischerweise oder elementar repräsentieren. In dieser Repräsentation sollte zugleich ein fundamentaler Wert für das Subjekt aufscheinen. Klafki identifiziert und begründet »Grundformen des Fundamentalen

meiner Gegenstände erschafft sich der Mensch eigene Kategorien und Ordnungen und erschließt sich damit eigenständig die je gegebene Ordnung der kulturell-symbolischen Welt:

> »Bildung ist also ›*kategoriale Bildung*‹ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.« (Klafki, 1959/1964, S. 298; Herv. i.O.)

Es sind nicht bestimmte, etwa kanonisch festgelegte Gegenstände und Inhalte, die Klafki mit bildungsbezogener Bedeutung belegt. Vielmehr verweist er darauf, dass grundsätzlich *jeder* (kulturell-symbolisch strukturierte) Gegenstand, der die benannten Bedingungen erfüllt, *kategoriale Bildung* ermöglichen kann. Allerdings weist er auf die Notwendigkeit hin, Inhalte im didaktischen Prozess begründet auszuwählen (vgl. Klafki, 2007, S. 271–284). BILDUNG, kulturtheoretisch konkretisiert, beschreibt in Anlehnung an Klafki kein Geschehen, das sich einzig anhand ausgewählter Inhalte und Gegenstände der (Hoch-)Kultur vollzieht. Ebenso wenig beschreibt BILDUNG den Besitz jener Güter, was das kulturtheoretische BILDUNGS-Verständnis des ausgehenden 19. Jahrhunderts suggeriert. Laut Hörster (2010) lässt sich BILDUNG somit »heute schlechterdings nicht mehr auf die enge Kulturauffassung, auf ›höhere‹, eventuell gar mit Idealen der griechischen Antike versetzte Kultur als das Medium ihrer Verwirklichung beziehen« (S. 51).

In bildungstheoretischen Auseinandersetzungen der jüngeren Vergangenheit stehen außerdem die Anerkennung und Akzeptanz verschiedener Kulturleistungen und kultureller Heterogenität im Zentrum der bildungsbezogenen Betrachtungen (vgl. ebd., S. 52; Koller, 1999). Vor dem Hintergrund kultureller Heterogenität und dem Anspruch der Anerkennung fremder Kulturen rückt seit Ende der 1980er Jahre das Motiv des Fremden und des Unbekannten als Merkmal postmoderner Gesellschaften ins Zentrum bildungs- und kulturtheoretischer Auseinandersetzungen (vgl. Krüger-Potratz, 1999; Wulf, 1999). BILDUNG lässt sich in dieser Auslegungsvariante und vor dem Hintergrund der Kulturtheorie Cassirers als relationaler Prozess eines in kulturell-symbolische Ordnungen eingebundenen Subjekts in der Auseinandersetzung mit fremden bzw. unbekannten symbolischen Strukturen begreifen.

BILDUNG und kulturelle Teilhabe

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen kulturtheoretischen Konkretisierung ist ein weiteres Motiv zu beleuchten, das im Rahmen dieser Arbeit und in Bezug auf BILDUNG bedeutsam ist. Es handelt sich um das Motiv der *kulturellen Teilhabe*. Dazu sei erneut auf die Kulturphilosophie und Kulturanthropologie Cassirers verwiesen. Wenn Cassirer den Menschen als *animal symbolicum*, als kulturelles Wesen bestimmt, beschreibt er

---

und Elementaren« (ebd., S. 441): Das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das Repräsentative, die einfachen Formen und die einfachen ästhetischen Formen (vgl. ebd., S. 442–457).

das anthropologische Grundmotiv, wonach Menschen »selbstverständlich in der Symbolwelt leben und Teil des Symbolsystems der Kultur im weitgefassten Sinne des Cassirer'schen Kulturbegriffs sind« (Groß-Kunkel, 2017, S. 93). *Kulturelle Teilhabe* ist als Ausdruck für die Eingebundenheit und Mitgestaltungsmöglichkeit des Menschen innerhalb des kulturellen Gesamtsystems zu begreifen. Mit anderen Worten beschreibt das Motiv der kulturellen Teilhabe »den [...] Vorgang der Auseinandersetzung mit dem [...] Symbolsystem Kultur und die Möglichkeit dazu« (ebd., S. 20). Der »Vorgang der Auseinandersetzung« kann jedoch nicht – wie von Anke Groß-Kunkel beschrieben – einen ausschließlich »aktiven, d.h. handlungsorientierten Vorgang« (ebd.) meinen. Im Rahmen dieser Arbeit wird demgegenüber angenommen, dass der »Vorgang der Auseinandersetzung« auch von Passivität geprägt sein kann. Kulturelle Teilhabe ist auch passiv und womöglich ohne das Ergreifen der eigenen Initiative möglich. Mit Cornelie Dietrich (2010) lässt sich kulturelle Teilhabe in Ergänzung zu Groß-Kunkel im allgemeineren Sinne eines »vermittelten Teilnehmens am kulturell-symbolischen Austausch« (S. 10) zusammenfassen. Dabei meint kulturelle Teilhabe zudem nicht die Auseinandersetzung bzw. die Erfahrung mit eng umrissenen Symbolsystemen, wie etwa solchen, die den Bereichen der bildenden oder darstellenden Kunst, der Musik oder der Literatur zuzuordnen sind (vgl. Liebau, 2014, S. 18). Vielmehr umfasst kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund eines weiten Kulturverständnisses das *vermittelte aktive* wie auch *passive Teilnehmen* an einem nicht auf spezifische Formen reduzierten *kulturell-symbolischen Austausch*.

Mit Groß-Kunkel (2017) ist kulturelle Teilhabe außerdem als menschliches »Grundbedürfnis« zu begreifen, insofern der Mensch ein kulturelles Wesen ist, das »vermittels von Symbolsystemen mit der Welt in Kontakt tritt und zugleich auf die Symbolsysteme der Kultur angewiesen ist, um die ihn umgebende Welt und seine Wirklichkeit erkennen und gestalten zu können« (S. 137). BILDUNG – verstanden als relationaler Prozess des Entstehens und der Veränderung der Verhältnisse des Menschen innerhalb der ihn umgebenden kulturellen Welt, der sich wiederum verändernd oder aufrechterhaltend auf diese kulturelle Welt auswirkt – ist dann einerseits das Ergebnis *von* kultureller Teilhabe, insofern kulturelle Teilhabe den Austausch, die Erfahrung und die Auseinandersetzung *mit* der kulturell-symbolischen Welt und somit BILDUNG überhaupt erst ermöglicht. Andererseits ist BILDUNG Voraussetzung *für* kulturelle Teilhabe im Sinne einer produktiven Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung von Kultur, insofern sich die relationalen Veränderungsprozesse auf den Menschen wie auf das kulturell-symbolische System gleichermaßen auswirken. BILDUNG ermöglicht Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 82) und ist Voraussetzung für eine aktive Mitgestaltung und Weiterentwicklung *von* Kultur. Zugleich ist BILDUNG das Austauschgeschehen *mit* Kultur bzw. *mit* kulturell-symbolischen Ordnungen.

Vor dem Hintergrund des Kontextes geistiger und schwerer Behinderung ist erneut auf die kulturanthropologische Ausrichtung Cassirers zu verweisen. So ist mit Cassirer anzunehmen, dass alle Menschen – auch Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung – Teil des kulturellen Gesamtsystems sind und als solche auch der gleichberechtigten Teilhabe an kulturellen Ordnungen bedürfen. Voraussetzung hierfür ist BILDUNG. Fuchs (2016) fasst das Verhältnis von BILDUNG und (kultureller) Teilhabe zusammen: »Eben weil Bildung durch Teilhabe entsteht und andererseits Bildung Teilhabe er-

möglicht, stehen Bildung und Teilhabe auf derselben kategorialen Ebene, sind also in dialektischer Weise miteinander untrennbar verschränkt.« (S. 42)

Diese kulturanthropologischen Annahmen sind von gesellschaftspolitischer Relevanz, wenn die Erfüllung des Bedürfnisses nach kultureller Teilhabe durch, mit und aufgrund von Bildung in den gesellschaftlichen Verantwortungsbereich verlegt wird. So ist es vornehmlich die Aufgabe von Bildungs-Institutionen »als kulturgeprägte und kulturvermittelnde Bildungsinstanz« (Kühn, Lindner & Scheunpflug, 2021, S. 42), (kulturelle) Teilhabe und Bildung zu ermöglichen (vgl. Klauß, 2006a, S. 117). Es steht somit in der gesellschaftlichen Verantwortung, die Erfüllung des Teilhabebedürfnisses aus formal-struktureller bzw. institutioneller ebenso wie aus inhaltlicher Perspektive zu gewährleisten. Dies ist die Voraussetzung für individuelle Bildungs-Prozesse. Allerdings zeigt sich das Problem, dass bestimmte Menschen gegenwärtig nicht hinreichend am Symbolsystem Kultur teilhaben (können), weil der Zugang erschwert ist oder behindert wird. Eine Folge hiervon ist unzureichende Bildung. Zugleich erschwert unzureichende Bildung wiederum eine umfassende Teilhabe an Kultur.

2. Kontextualisierung und Problemaufriss

Menschen mit Behinderungen sind von einem Ausschluss von kulturell-symbolischen Ordnungen und somit auch von einem Ausschluss von BILDUNG bedroht (vgl. Bauersfeld, 2014; Fornefeld, 2003a; Janz et al., 2009; Janz & Lamers, 2003; Lamers & Heinen, 2017). Verminderte BILDUNGS-Chancen wirken sich wiederum negativ auf kulturelle Teilhabe-Möglichkeiten aus. Bis heute werden also Menschen mit Behinderungen in Deutschland aufgrund unzureichender BILDUNGS-Bedingungen am kulturell-symbolischen Austausch gehindert. Dies ist der Fall, obwohl das allgemeine Menschenrecht auf BILDUNG im *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Behindertenrechtskonvention) für diese Personengruppe konkretisiert wird. Darin heißt es:

> »Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen […].« (Vereinte Nationen, 2006/2018, Art. 24)

Eine Personengruppe, die trotz des geltenden und völkerrechtlich bindenden Rechts von einem Ausschluss von BILDUNG und unzureichender kultureller Teilhabe besonders stark betroffen ist, sind *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung*.[1] Um die Hintergründe dieses Problems hinreichend nachvollziehen zu können, ist es sinnvoll, zunächst die Lebens- und Erlebenswirklichkeit der Personengruppe in den Blick zu nehmen.

1 Die Kategorisierung und Bezeichnung sozialer Gruppen kann dazu beitragen, soziale Differenzkategorien zu stabilisieren sowie Macht- und Ungleichverhältnisse zu produzieren und aufrecht zu erhalten. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung ist es jedoch notwendig, den jeweiligen Gegenstandsbereich bzw. den Kontext der Forschung zu spezifizieren (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 13). Wie sich zeigen wird, handelt es sich bei der hier fokussierten um eine äußerst heterogene Personengruppe. Überdies fehlt es in Theorie und Praxis bislang an einem Begriff zur einheitlichen Bezeichnung derselben. Das folgende Kapitel unternimmt den Versuch, die Personengruppe für diese Untersuchung zu spezifizieren, ohne dabei Distinktionsmerkmale fortschreiben oder verfestigen zu wollen. Das Ziel liegt darin, den bildungstheoretischen Kontext der Arbeit zu konturieren.

Sie kann als Ursprung des Ausschlusses von BILDUNG und unzureichender kultureller Teilhabe begriffen werden. Zur Konkretisierung des Kontextes der bildungsphilosophischen Untersuchungen dieser Arbeit werden darum im Folgenden die spezifischen Lebens- und Erlebensbedingungen der hier fokussierten Personengruppe beschrieben (Kap. 2.1). Diese lassen sich wiederum in Beziehung zu BILDUNGS-Fragen setzen bzw. hinsichtlich BILDUNG konkretisieren, was das dieser Arbeit zugrunde liegende Problem offenbart. In der Beschreibung der Lebensbedingungen begründet sich die hier ausgewählte Bezeichnung bzw. der hier verwendete Terminus *geistige und schwere Behinderung* (Kap. 2.2).

2.1 Kontext Personengruppe

Die spezifische Lebens- und Erlebenswelt bestimmter Personen bildet den Kontext dieser Arbeit. Diese Personen werden gemeinhin übergreifend im Begriff *Menschen mit geistiger Behinderung* zusammengefasst. Allerdings finden sich keine eindeutigen oder universell gültigen Ein- bzw. Ausschlusskriterien zur Einordnung in diese Gruppe, was dazu führt, dass sie theoretisch und terminologisch nur schwer zu erfassen ist. So fehlt es aufgrund der Heterogenität der Gruppe wie ihrer Lebensbedingungen an einer (inter-)disziplinären Einigkeit bezüglich der Kategorie ebenso wie an einer eindeutigen Eigenschaftsbestimmung etwa anhand objektiv festgelegter Kriterien (vgl. Klauß, 2014, S. 12–16). Auch diese Arbeit will keine allgemeingültige und übergreifende Definition dieser Gruppe vornehmen. Stattdessen wird hier eine ganz spezifische Personengruppe fokussiert, die sich durch das Auftreten eines bestimmten gemeinsamen Merkmals auszeichnet. Das für diese Arbeit entscheidende und übergreifende gemeinsame Merkmal ist unzureichende (kulturelle) Teilhabe und mangelnde BILDUNG. Dieses Merkmal ist auf das Auftreten verschiedener und spezifischer Faktoren bzw. deren komplexes Zusammenwirken zurückzuführen. Für diese Arbeit sind demnach weder *all jene* Menschen von Bedeutung, denen das Merkmal (*geistige*) *Behinderung* zugeschrieben wird noch werden *all jene* Menschen fokussiert, die von einem Ausschluss von BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe bedroht oder betroffen sind. Bedeutsam im Rahmen dieser Arbeit sind nur solche Menschen, deren BILDUNGS-Wirklichkeit und Teilhabe-Chancen aufgrund des Merkmals *Behinderung* sowie der damit zusammenhängenden Lebensbedingungen negativ beeinflusst werden. Dabei ist der Ausschluss von kulturellen Symbolsystemen aufgrund eines Zusammenwirkens bio-psycho-sozialer Faktoren bei der hier fokussierten Personengruppe gleichermaßen das Resultat wie auch der Ursprung dafür, dass BILDUNGS-Prozesse erschwert sind bzw. behindert werden. Somit bilden die spezifischen Lebensbedingungen, die im Begriff *Behinderung* zum Ausdruck kommen, den Kontext der bildungsphilosophischen Untersuchungen dieser Arbeit.

Behinderung ist laut der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein je kontextabhängiges Phänomen unter Berücksichtigung des Zusammenspiels verschiedener Faktoren (vgl. Hollenweger, 2006). Von Bedeutung sind individuell körperliche, geistige, psychosoziale, kommunikative und aktivitätsbezogene Dimensionen sowie das Maß der Eingebundenheit in gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Systeme. Im Behinderungsmodell der ICF

wird der Mensch als bio-psycho-soziale Einheit anerkannt. So werden personenbezogene Eigenschaften stets in Korrelation mit und in Relation zu sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten betrachtet (vgl. Dederich, Beck, Bleidick & Antor, 2016, S. 109–110). Von Behinderung wird dann gesprochen, wenn die Partizipation bzw. Teilhabe eines Menschen aufgrund des relationalen Zusammenspiels der genannten Faktoren behindert wird oder von Behinderung bedroht ist (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 11).[2]

Mit der Bezeichnung *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* wird im Rahmen dieser Arbeit eine Personengruppe zusammengefasst, die sich zwar durch das Merkmal unzureichender (kultureller) Teilhabe und mangelnder BILDUNG auszeichnet. Dieses Merkmal steht jedoch in Relation zu und Korrelation mit dem übergreifenden Merkmal *Behinderung*, durch das wiederum weitere gemeinsame und personengruppenspezifische Merkmale benannt werden können. Den Kontext der vorliegenden Arbeit bildet somit – der dargestellten Bestimmung von *Behinderung* entsprechend – die Lebenswirklichkeit einer Personengruppe, die sich zunächst durch bestimmte personenbezogene Beeinträchtigungen wie eine eingeschränkte Bewegungsfähigkeit, Sinnesstörungen sowie eingeschränkte oder fehlende verbalsprachliche Ausdrucksweise auszeichnet (vgl. Fröhlich, 2014, S. 380–381). Diese »motorischen, verbalsprachlichen sowie die Sinne betreffenden Beeinträchtigungen« wirken sich wiederum einschränkend auf die »Interaktion mit der sozialen wie dinglichen Umwelt« (Falkenstörfer, 2020, S. 7) aus. Als Folge ist die Lebens- und Erlebenswirklichkeit der Personengruppe oftmals geprägt von einer das gewöhnliche Maß übersteigenden Form der Fremdbestimmung (vgl. Kulig & Theunissen, 2006, S. 237; Theunissen, 2002, S. 48) sowie von einer häufig lebenslangen und (über-)lebensnotwendigen Angewiesenheit auf Unterstützung und Assistenz nebst erhöhter sozialer Abhängigkeit (vgl. Falkenstörfer, 2020; Hahn, 1981). Aus dem komplexen Zusammenspiel bio-psycho-sozialer Faktoren lassen sich außerdem individuelle und mitunter ganz spezifische Unterstützungs- und Hilfebedarfe ableiten (vgl. Falkenstörfer, 2020, S. 8). Es handelt sich ferner um eine besonders vulnerable Personengruppe (vgl. Dederich, 2008; Falkenstörfer, 2020; Stinkes, 2018).[3]

---

2 Bei *Teilhabe* handelt es sich um eine wenig eindeutige Kategorie. Barbara Fornefeld (2018) beschreibt Teilhabe als »relativ, mehrdimensional und flüchtig« (S. 227). Sie weist außerdem darauf hin, dass Teilhabe »aktiv und vor dem Hintergrund der Dynamik des individuellen Lebens der einander begegnenden Menschen und Dinge sowie auf der Grundlage der kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen der Gesellschaft mit dem Einzelnen ausgehandelt und gestaltet werden [muss]. Teilhabe ist kein Endziel, sondern ein fortwährender lebendiger Prozess der natürlichen Bindung der Menschen und Dinge aneinander.« (Ebd.) Aufgrund der Offenheit der Kategorie kann auch das Phänomen *Behinderung* ausschließlich dynamisch, als relationales Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren gedacht werden.

3 Vulnerabilität stellt eine genuin menschliche Kategorie dar: »Menschen sind vulnerable Wesen: Sie sind verletzbar und verwundbar, in manchen Situationen erweist sich ihr Leben als fragil und zerbrechlich, sie können durch ihre Lebensumstände Schaden nehmen und leiden und am Lebensende werden sie unausweichlich mit ihrer Endlichkeit und Sterblichkeit konfrontiert. Da dies alle Menschen betrifft, kann Vulnerabilität als bedeutsame anthropologische Kategorie verstanden werden.« (Stöhr et al., 2019, S. 7) Bei Menschen mit geistiger Behinderung handelt es sich sodann um eine sozial wie leiblich besonders vulnerable Personengruppe (vgl. Dederich, 2008; Seitzer et al., 2020).

Die besondere Vulnerabilität lässt sich einerseits auf der leiblichen Ebene feststellen und gründet sich in der »spezifischen Form der Schädigung oder bspw. einer pflegerischen Angewiesenheit« (Stinkes, 2018, S. 531). Andererseits lässt sich die besondere Vulnerabilität von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auch in sozial-gesellschaftlicher Hinsicht feststellen und gründet sich dort »darin, dass sie durch und im Gesellschaftsdiskurs infolge der auf sie angewandten, für sie erdachten Praktiken erhöht verletzbar sind« (ebd.). Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind zudem häufig von (struktureller) Gewalt bedroht (vgl. Plaute, 2001). Die Personengruppe zeichnet sich außerdem durch soziale Unsichtbarkeit (vgl. Dederich, 2019a, S. 208) und erhöhte Exklusionsgefahr (vgl. Fornefeld, 2008a, S. 77) aus.

Das für diese Arbeit entscheidende Merkmal der Personengruppe liegt darin, dass sich die genannten Aspekte negativ auf die individuellen Teilhabemöglichkeiten und -Chancen auswirken:

> »Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen und hohem Unterstützungsbedarf werden – und das macht die ›Schwere‹ der Behinderung aus – in allen Lebensbereichen sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft, Gesellschaft und Politik ganz erheblich in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe gehindert.« (Heinen, Klauß, Lamers & Sarimski, 2016, S. 9)

Nach Dederich (2018) »ist Teilhabe in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften nicht als totale Einbeziehung zu begreifen, sondern als jeweils spezifische Partizipation an verschiedenen Lebensbereichen, etwa Bildung, Arbeit, soziale Sicherungssysteme oder soziale Nahbeziehungen« (S. 163). Dieser Differenzierung entsprechend, wird in dieser Arbeit das übergreifende behinderungsspezifische Motiv eingeschränkter Teilhabe durch die spezifische Form eingeschränkter *kultureller* Teilhabe konkretisiert: Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind aufgrund des komplexen Zusammenwirkens der genannten bio-psycho-sozialen Faktoren in besonders schwerer Weise negativ von einem Ausschluss aus dem kulturell-symbolischen Gesamtsystem bzw. vom kulturell-symbolischen Austausch betroffen. Damit hängt ein Ausschluss von BILDUNG relational zusammen. Dieses Problem kommt im Begriff *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* zum Ausdruck.

2.2 Problem und Begriff

Zur Bezeichnung der hier fokussierten Personengruppe ist zunächst anzumerken, dass bereits eine Vielzahl an Begriffen existiert, mittels derer Personen terminologisch zusammengefasst werden sollen, die die benannten bio-psycho-sozialen Eigenschaften aufweisen. Ein Ziel der bisherigen Bezeichnungsversuche liegt unter anderem darin, Stigmatisierung und Diskriminierung zu vermeiden.[4] Bislang existiert jedoch keine

4 In Theorie und Praxis werden unter anderem die Begriffe *Menschen mit geistiger Behinderung*, *Menschen mit Komplexer Behinderung* (vgl. Fornefeld, 2008a), *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* (vgl. Fröhlich, Heinen, Klauß & Lamers, 2017), *Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (vgl. Bernasconi & Böing, 2015), *Menschen mit komplexen Behinderungen* (vgl. Falkenstörfer,

Bezeichnung, in der das in dieser Arbeit fokussierte Problem eines unzureichenden kulturell-symbolischen Austauschs *wegen* mangelnder BILDUNG bzw. mangelnder BILDUNG *als Folge von* unzureichenden Teilhabe-Chancen am kulturell-symbolischen Symbolsystem zum Ausdruck kommt. Im Rahmen dieser Untersuchung bildet diese doppelseitige Problematik jedoch den entscheidenden Kontext der bildungsbezogenen Forschung. Es reicht daher nicht aus, die Personengruppe allgemein zu beschreiben. Es bedarf darüber hinaus eines Ausdrucks, in dem dieser besondere Kontext benannt wird.

Nun handelt es sich bei der ausgewählten Bezeichnung *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* freilich um keine neue Terminologie. Der gesamte Begriff – bzw. auch die einzelnen, den hier ausgewählten Begriff konstituierenden Begriffsteile – werden in Theorie und Praxis bereits vielfach verwendet (vgl. u.a. Fröhlich, Heinen, Klauß & Lamers, 2017). Das Zurückgreifen auf etablierte Terminologien liegt in der Begriffsvielfalt begründet, die das theoretische wie praktische Feld bestimmt. Die Fülle an Begriffen erschwert den (wissenschaftlichen) Austausch, lässt ein gemeinsames Verständnis oftmals missen und führt zu Unklarheiten und Unsicherheiten in der Kommunikation. So würde die Einführung eines völlig neuen Begriffs die bereits bestehende Vielzahl an Terminologien weiter ausbauen und die Gefahr erhöhen, zur terminologischen Unübersichtlichkeit und Unschärfe mit beizutragen. Obschon aber in dieser Arbeit bereits bekannte und etablierte Begriffe verwendet werden, sind alle Begriffsteile ausschließlich vor dem bildungsbezogenen Hintergrund der Untersuchung bestimmt. Zum Verständnis der einzelnen Begriffe in dieser Arbeit werden diese nun erläutert.

Im Begriff *Behinderung* kommt zunächst im Sinne der ICF das komplexe Zusammenspiel der bereits benannten bio-psycho-sozialen Faktoren zum Ausdruck. Entscheidend für den Kontext dieser Arbeit sind spezifische personenbezogene Faktoren, die sich etwa als Beeinträchtigungen der verbalsprachlichen, kommunikativen, motorischen, sensorischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten zeigen (vgl. Fröhlich, 2014, S. 380–381). Diese personenbezogenen Faktoren können in Relation zu und in Korrelation mit sozial-gesellschaftlichen Kontextfaktoren – wie etwa spezifischen sozial erdachten Praktiken im Umgang mit der Personengruppe, formal-strukturellen, sozialen oder baulichen Barrieren und unzureichender Berücksichtigung der besonderen Bedarfe – *behindernd* wirken. Hierbei handelt es sich nicht um vorübergehende Beeinträchtigungen, vielmehr ist Behinderung als konstitutiver Teil menschlichen Seins zu begreifen: »Ein übergeordnetes Spezifikum dieser Personengruppe ist […] die Tatsache, dass Behinderung nicht als temporärer Zustand verstanden wird, sondern Sein ist, was bedeuten soll: Die Behinderung gehört zum So-Sein des jeweiligen Menschen.« (Falkenstörfer, 2020, S. 8)

Dem Merkmal *Behinderung* als Teil des individuellen So-Seins wird im Rahmen dieser Arbeit das Adjektiv *schwer* hinzugefügt. Wenn Behinderung – wie dargestellt – mehr

---

2020), *Menschen mit intensiven Behinderungserfahrungen* (vgl. Schuppener, 2005) oder *Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf* verwendet (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 17–18). Im englischsprachigen Diskurs setzt sich die Bezeichnung *People with (Learning) Disabilities* durch. Überdies wird der Begriff *People with Profound Intellectual und Multiple Disabilities* (*PIMD*) seit einigen Jahren international zur Beschreibung von Personen mit schweren, mehrfachen bzw. komplexen Behinderungen verwendet (vgl. Pawlyn & Carnaby, 2008). Seit einigen Jahrzehnten zeigen sich Tendenzen der De- und Rekategorisierung der Personengruppe, die mit entsprechenden terminologischen Wandlungen einhergehen (vgl. Musenberg, Riegert & Sansour, 2018).

meint als individuelle, körperbezogene Schädigung, dann bezieht sich auch das Wort *schwer* als Beschreibung der Behinderung notwendigerweise nicht auf körperbezogene Faktoren allein, sondern auf die *Schwere* der Behinderung im Sinne des komplexen Zusammenwirkens verschiedener Faktoren, das besonders schwerwiegende Teilhabe-Beeinträchtigungen zur Folge hat (vgl. Heinen et al., 2016, S. 9). Entsprechend wird das Wort *schwer* im Rahmen dieser Arbeit zur Beschreibung der erheblichen, schwerwiegenden bzw. schweren Form der beeinträchtigten Teilhabe (im Sinne von: *schwere Behinderung der Teilhabe*) verwendet.

Zur Konkretisierung der hier fokussierten Personengruppe reicht die Definition der *schweren Behinderung* allein jedoch nicht aus. Fokussiert wird im Rahmen dieser Untersuchung eine spezifische Form der beeinträchtigten Teilhabe, die eine weitere Zuspitzung der Bestimmung nötig macht: Den Ursprung dieser Arbeit bildet beeinträchtigte *kulturelle* Teilhabe, die sich einerseits negativ auf die BILDUNGS-Wirklichkeit der Personengruppe auswirkt und die andererseits das Resultat fehlender bzw. unzureichender BILDUNGS-Möglichkeiten darstellt. Der Begriff *schwere Behinderung* bedarf daher einer zusätzlichen bildungs- bzw. kulturtheoretischen Konkretisierung. BILDUNG beschreibt in einem *kategorialen* Verständnis das Zusammenspiel *formaler* und *materialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964). Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigt sich allerdings die Besonderheit, dass es der Personengruppe häufig an Möglichkeiten und Voraussetzungen für *kategoriale Bildung* durch und anhand bestimmter Symbolsysteme bzw. symbolisch strukturierter, bedeutungstragender Gegenstände fehlt (vgl. Bauersfeld, 2014; Janz et al., 2009; Janz & Lamers, 2003; Klauß & Lamers, 2010; Knoblauch, 2014; Lamers, 2000). Die Folge ist wiederum unzureichende kulturelle Teilhabe. Mit anderen Worten wird im hier fokussierten Kontext die Interaktion mit der symbolisch-strukturierten kulturellen Welt in besonders schwerer Weise behindert. Dementsprechend fokussiert diese Arbeit eine spezifische Form *schwerer Behinderung* im Sinne *schwerer Behinderung der Teilhabe* – nämlich *schwere Behinderung der kulturellen Teilhabe durch unzureichende BILDUNG*. Zur Verdeutlichung dieser Perspektive wird dem Begriff *schwere Behinderung* deshalb das Adjektiv *geistig* angefügt. Dieses ist nicht unkritisch zu verwenden, suggeriert *geistig* doch eine tradierte Vorstellung ›des Geistigen‹ als Produkt und intellektuelle Leistung des Gehirns als Verstandes- und Urteilsorgan.[5]

5 Die Unterscheidung zwischen Geist und Natur geht auf die Philosophie des Deutschen Idealismus zurück (vgl. Danner, 2006, S. 22). Diese Unterscheidung sowie die Schwierigkeit, den Begriff des *Geistes* hinlänglich zu erfassen, stellt eine bekannte wissenschaftliche Herausforderung dar (vgl. ebd., S. 23), die in Bezug auf das Phänomen *geistige und schwere Behinderung* an Schärfe zugewinnt. Danner verweist darauf, dass es aufgrund der terminologischen Unzulänglichkeiten grundsätzlich sinnvoll scheint, »auf die Begriffe ›Geist‹ und ›Geisteswissenschaft‹ ganz zu verzichten« (ebd.). Weil sich die Begriffe allerdings in der (wissenschaftlichen) Praxis beständig halten, ist ein vollständiger Verzicht weder sinnvoll noch möglich. Darum empfiehlt Danner, den Begriff des *Geistes* in einer weiten Auslegung beizubehalten. Durch eine Erweiterung der Vorstellung der Geisteswissenschaften als den Wissenschaften vom Menschen überhaupt und des Verständnisses vom »Geist« im »weiten und humanen Sinn«, erscheint es für Danner möglich, »losgelöst von der Geist-Philosophie des Deutschen Idealismus die Chiffre ›Geist‹« (ebd., S. 24) weiter zu verwenden. Die Herausforderung, die der vom Deutschen Idealismus geprägte Begriff des *Geistes* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit sich bringt, kann in dieser Untersuchung weder hinlänglich dargestellt werden noch kann eine umfassende Suche nach alternativen Begriffen bzw. Auslegungsfor-

Geistige Fähigkeiten umfassen in diesem tradierten Verständnis Verstandes-, Urteils-, Reflexions- oder Vernunftfähigkeiten. Gerade diese Fähigkeiten werden allerdings der hier fokussierten Personengruppe im landläufigen Verständnis und vor dem Hintergrund gängiger medizinisch-psychologischer Klassifikationssysteme häufig pauschal abgesprochen (vgl. Fornefeld, 2008b, S. 333, 2020, S. 64–67). Und gerade sie gelten gemeinhin als Voraussetzung für BILDUNG – verstanden als intellektueller und kognitiver Prozess, der sich ausschließlich in den Sphären eines geistigen oder idealen Ideenhimmels, als *geistige* Tätigkeit vollzieht. Sowohl die verkürzte Darstellung des Geistes als auch die damit zusammenhängende tradierte und reduktionistische Vorstellung von BILDUNG erschweren also bildungstheoretisches Nachdenken vor dem Hintergrund der personenbezogenen Faktoren der Personengruppe nicht nur, sie lassen dieses als nahezu unmöglich erscheinen.

Entsprechend wird der Begriff *geistig* im Rahmen dieser Arbeit anders konnotiert. Beschrieben wird mit dem Begriff *geistige Behinderung* nicht eine Einschränkung des Geistes. *Geistig* meint dementsprechend keine personenbezogene Eigenschaft, die als *beeinträchtigt* zu begreifen ist. Vielmehr bezieht sich auch das Adjektiv *geistig* – wie bereits das Adjektiv *schwer* – auf das Substantiv *Behinderung*. Während *schwer* den Umfang und das Ausmaß der behinderten Teilhabe beschreibt, bezieht sich *geistig* auf die Art und Weise dieser behinderten Teilhabe. Beschrieben wird darin behinderte Teilhabe am kulturell-symbolischen Austausch, deren Ursache wiederum in unzureichender (inhaltlicher) BILDUNG – im Ausschluss aus kulturellen Bedeutungssystemen – zu suchen ist. Im Begriff *geistig* kommt damit *im weitesten Sinne* ein *geistiges* Verhältnis von Welt und Selbst zum Ausdruck, das einerseits aus subjektiven, ›geistigen‹ Prozessen (Wissenserwerb, Reflexion, Erfahrung, Intentionalität, Wahrnehmung usf.) heraus entsteht und das sich andererseits im kulturtheoretischen Verständnis von BILDUNG über den Austausch mit *Bedeutungssystemen* durch Symbole und Symbolisierungsvorgänge konstituiert. Der Begriff des *Geistigen* bezieht sich somit nicht auf die Denk- und Verstandesleistung des Menschen, sondern einzig auf das Gegeben-Sein von Bedeutungssystemen wie die sich daran konstituierenden, vieldimensionalen Welt- und Selbstverhältnisse des Einzelnen. Im Begriff der *geistigen Behinderung* kommt dann keine von außen zugeschriebene *Behinderung* des *subjektiven Geistes* zum Ausdruck, sondern einzig die *Behinderung der Genese, der Konstitution und der Veränderung des subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses*, etwa aufgrund fehlender Zugänge zu *geistigen Bedeutungssystemen*, was wiederum auf personenbezogene Faktoren wie be-hindernde Kontextfaktoren gleichermaßen zurückzuführen ist.

Zusammenfassend kommt im Begriff der *geistigen Behinderung* im Rahmen dieser Arbeit also die bildungsbezogene Lebens- und Erlebenswirklichkeit zum Ausdruck, die sich – aufgrund des Zusammenwirkens bio-psycho-sozialer Faktoren – als unzureichend ausweisen lässt, was wiederum die *kulturell-symbolische* Teilhabe der Personengruppe in besonders *schwerer* Weise *behindert*. Erneut sei abschließend kritisch darauf verwiesen, dass gerade der Begriff der *geistigen Behinderung* Missverständnisse

men des Begriffs erfolgen. Er wird im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich im hier dargelegten Verständnis vor dem Hintergrund einer kritischen Reflexion desselben verwendet.

befördern und eine bestimmte Auslegungsvariante bildungstheoretischen Nachdenkens erschweren, verhindern sowie Diskriminierung und Exklusion befeuern kann. Dennoch erweist sich der Begriff in der dargelegten Form als treffend für das, was im Zentrum dieser Arbeit steht. Er ist passend zur Bezeichnung einer Personengruppe, deren BILDUNGS-Realität von einem Ausschluss von kulturell-symbolischem Austausch geprägt ist. Durch diesen Ausschluss werden erstens die Genese und die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses erschwert. Zweitens wird damit wiederum kulturelle Teilhabe verhindert.

Nun stellt sich vor dem Hintergrund des dargestellten Problemfelds ebenso wie der Begründung des Kontextes dieser Untersuchung die weiterführende Frage, welche Ursachen sich für die spezifische Form dieser *Behinderung* ausfindig machen lassen. Bereits durch die genannten Herausforderungen, die der Begriff des *Geistigen* mit sich bringt, deutet sich an, dass sich die in der pädagogischen Praxis zeigenden Probleme auch auf eine die Theoriebildung betreffende Ursache zurückführen lassen. Das Phänomen BILDUNG, wie es sich gemeinhin zeigt, scheint in einem ambivalenten Verhältnis zu tradierten Vorstellungen von ›geistiger Behinderung‹ zu stehen. Zu fragen ist darum, wie BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang thematisiert und diskutiert wird und wie auf die benannten Herausforderungen im bildungstheoretischen Nachdenken reagiert wird.

3. Bildungstheoretischer Diskurs im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Kennzeichnet die schwere Behinderung der kulturellen Teilhabe durch unzureichende, nicht am symbolischen Austausch orientierte BILDUNG bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung das Problem dieser Arbeit, dann stellt sich zur wissenschaftlichen Bearbeitung zunächst die Frage nach möglichen Ursachen für dieses Problem. Zur Annäherung an die Beantwortung dieser Frage scheint es sinnvoll, die bisherige wissenschaftliche Forschung über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in den Blick zu nehmen. Eine einführende Darstellung der Entstehungsgeschichte und Entwicklung bildungstheoretischer Untersuchungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbart zunächst das ambivalente Verhältnis, in dem BILDUNG und ›geistige Behinderung‹ seit jeher stehen (Kap. 3.1). Dieses besondere Verhältnis kündigte sich in den vorangegangenen Darstellungen bereits an und führt zu einem vielstimmigen und unabgeschlossenen Diskurs zu den benannten Phänomenen (vgl. Musenberg & Riegert, 2010a). Es folgt eine Darstellung ausgewählter Positionen des bildungstheoretischen Diskurses im Kontext geistiger und schwerer Behinderung seit den späten 1980er Jahren (Kap. 3.2). Dabei wird einerseits das Ziel verfolgt, Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung ausfindig zu machen. Andererseits zielt das Kapitel darauf ab, mögliche Desiderate zu identifizieren, die dazu beitragen können, dass die Personengruppe bis heute von einem Ausschluss von BILDUNG und kultureller Teilhabe bedroht bzw. betroffen ist. Das Kapitel schließt daher mit einer Zusammenfassung, in der bildungstheoretische Desiderate im Kontext geistiger und schwerer Behinderung benannt werden. Außerdem wird abschließend der Frage nachgegangen, was (bildungs-)theoretische Forschung zur Verbesserung der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation im benannten Kontext leisten kann (Kap. 3.3).

3.1 Entstehen und Entwicklung

Den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bildet die der Personengruppe zugeschriebene Eigenschaft

der ›Bildungsunfähigkeit‹ während der Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Feuser, 2009, S. 234; Fornefeld, 2020, S. 37–39) bzw. die sich daran anschließende kritische Auseinandersetzung mit der das Existenzrecht der gesamten Personengruppe infrage stellenden Kategorie seit den 1950er Jahren (vgl. Begemann, 1975; Moor, 1964; Mühl, 1969; Schomburg, 1968; Vetter, 1966). In diesem Umkreis entsteht auch die sich neu entwickelnde Disziplin der sogenannten *Geistigbehindertenpädagogik*[1] (vgl. Fornefeld, 2020; Klauß, 2006b; Musenberg, Riegert & Lamers, 2015, S. 55). Von Beginn an ist es ihr Anliegen, die zugeschriebene ›Bildungsunfähigkeit‹ der Personengruppe zu widerlegen, BILDUNG als allgemeingültige Kategorie grundzulegen und (Schul-)BILDUNG zu ermöglichen (vgl. u.a. Bernasconi, 2016, S. 169–171; Fornefeld, 2020, S. 40–49; Klauß, 2006b; Stinkes, 2008, S. 86–87). Trotz solcher Bemühungen in den 1950er und 1960er Jahren bleibt der Begriff der ›Bildungsunfähigkeit‹ in den Schulgesetzen der Bundesländer in Deutschland zunächst verankert. Auch werden Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung bei dem Wiederaufbau des deutschen Schulsystems vorerst nicht berücksichtigt (vgl. KMK, 1960). Grund hierfür ist unter anderem der traditionsreiche Begriff der *BILDUNG*, der Wissenschaft und Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vor nahezu unüberbrückbare Herausforderungen stellt. Denn gängige – d.h. vornehmlich am neuhumanistischen Ideal orientierte – BILDUNGS-Konzeptionen lassen sich nicht umstandslos auf Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung übertragen, insofern sie mit einem Subjektverständnis ebenso wie mit normativen Zielstellungen einhergehen, an denen Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung scheitern müssen.

Anstelle der angestrebten Auflösung des Begriffs der ›Bildungsunfähigkeit‹ verfestigen sich daher zunächst die Herausforderungen und Problematiken wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vor dem Hintergrund traditioneller BILDUNGS-Konzeptionen. Insbesondere die mit BILDUNG gemeinhin verbundenen normativen Zielsetzungen der Autonomie, Selbstgestaltung und Selbstbestimmung, der Persönlichkeitsentfaltung und der Selbstreflexion führen die bildungstheoretische Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung des vergangenen Jahrhunderts an die Grenzen des Möglichen. Als Reaktion auf die Herausforderungen, die mit dem Versuch der Adaption traditioneller BILDUNGS-Konzeptionen auf Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung einhergehen, begegnet die

1 Die Geistigbehindertenpädagogik stellt »ein Teilgebiet des größeren Systems der Heil- oder Sonderpädagogik, auch Behinderten-, Rehabilitations- oder Spezielle Pädagogik genannt« (Fornefeld, 2020, S. 15), dar. Dabei meint der Begriff die »Praxis, Theorie und Forschung der Erziehung, Bildung und Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung« (ebd.). Im gegenwärtigen Diskurs wird der Begriff aufgrund der damit einhergehenden Stigmatisierungsgefahr häufig vermieden. So wird durch den Begriff der »Geistigbehindertenpädagogik […] eine Gruppe von Menschen markiert, die eben auch durch diesen Status als Bezeichnete eine gesellschaftliche, institutionelle und bildungsmäßige Verbesonderung erfahren, die zunehmend als stigmatisierend und diskriminierend erlebt wird« (Musenberg & Riegert, 2013, S. 152). Zur Konkretisierung des Forschungsfelds wird der Begriff im Rahmen dieser Arbeit in der Formulierungsvariante *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung* verwendet (vgl. ebd.). Die Variante *Geistigbehindertenpädagogik* wird in dieser Arbeit ausschließlich als historischer bzw. als ein auf die Begriffsentwicklung der Disziplin verweisender Begriff verwendet.

Geistigbehindertenpädagogik dem Problem mit der Ausarbeitung eines spezifischen, dabei allerdings verengten BILDUNGS-Verständnisses. BILDUNG wird darin auf *praktische Bildung* reduziert (vgl. Bach, 2000; Mühl, 1969; Musenberg et al., 2015; Walburg, 1972). Erst durch diese Engführung kann der Anspruch der Personengruppe auf Schul-BILDUNG begründet werden (vgl. Stinkes, 2008, S. 86–87). In den 1970er bzw. 1980er Jahren wird dementsprechend die allgemeine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit geistiger und schwerer Behinderung eingeführt. Das von der Geistigbehindertenpädagogik postulierte allgemeine BILDUNGS-Recht der Personengruppe wird damit erstmals auch formal-rechtlich bindend.

Während sich die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen der Geistigbehindertenpädagogik in Kombination mit den Bestrebungen der im Jahre 1958 in Marburg gegründeten *Elterninitiative Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.* positiv auf den Auf- und Ausbau eines BILDUNGS- und Versorgungssystems auswirken (vgl. Fornefeld, 2020, S. 43), zeigt sich ab den späten 1960er Jahren im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Kontext die Tendenz einer Abkehr vom traditionellen BILDUNGS-Begriff (vgl. I, Kap. 1.1). Im Zuge der sich ab den 1970er Jahren vollziehenden *realistischen Wendung* der Allgemeinen Pädagogik (vgl. ebd.) wendet sich schließlich auch die Geistigbehindertenpädagogik vom BILDUNGS-Begriff ab, wodurch sich die ursprünglichen Problematiken hinsichtlich BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vordergründig aufzulösen scheinen. Ein Symptom dieses Wandels ist das Etablieren alternativer erziehungswissenschaftlicher Zentralbegriffe (vgl. ebd.). Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung setzt sich der Begriff der *Förderung* als gängige Alternative für BILDUNG durch. Dieser hält sich bis heute vor allem im schulischen Handlungsfeld (vgl. Fornefeld, 2020, S. 141).[2] Gleichwohl zeigen sich innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik wie auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ab den 1980er Jahren erneut Bestrebungen einer Wiederbelebung des BILDUNGS-Begriffs (vgl. Ackermann, 2010; Speck, 1982, 1984). So fordert Karl-Ernst Ackermann Anfang der 1990er Jahre die Reflexion von BILDUNG als »kritisch aufgearbeitete […] Kategorie der Geistigbehindertenpädagogik« (Ackermann, 1990/2010, S. 55), womit er den wissenschaftlichen Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung neu entfacht (vgl. Musenberg & Riegert, 2010b, S. 10–11). Der von Ackermann 1990 veröffentlichte Beitrag *Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik* lässt sich als »Startschuss einer bildungs*theoretischen* Reflexion in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung« (Musenberg & Riegert, 2010b, S. 11; Herv. i.O.) begreifen. Bis heute zeigen sich Bestrebungen zur Begründung eines »*allgemeinen Bildungsbegriffs*« (Stinkes, 2008, S. 85; Herv. i.O.), weil das allgemeine Menschenrecht auf BILDUNG – wie auch das Recht auf Leben der Personengruppe – immer wieder neu zur Disposition steht (vgl. Antor &

2 Der Begriff *Förderung* ist im bildungstheoretischen Kontext kritisch zu betrachten (vgl. Begemann, 1992). Otto Speck (1988, S. 224–230), Barbara Fornefeld (1999) und Norbert Heinen (2003, S. 59) kritisieren etwa die Dominanz des Förderbegriffs im bildungstheoretischen Diskurs der Geistigbehindertenpädagogik. Auf die einzelnen Kritikpunkte kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht eingegangen werden. Dennoch geht diese Arbeit in Anlehnung an die genannten Autoren davon aus, dass der Begriff der *Förderung* nicht ausreicht, um die zahlreichen Dimensionen zu erfassen, die im Begriff *BILDUNG* zum Ausdruck kommen.

Bleidick, 2000; Speck, 1998; Einleitung). Entsprechend vielstimmig wird BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bis heute diskutiert. Im Folgenden werden bedeutsame Positionen innerhalb des Diskurses über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung seit den späten 1980er Jahren zusammengefasst.

3.2 Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Die folgende Darstellung ausgewählter Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zielt erstens darauf ab, herauszustellen, wie BILDUNG seit den späten 1980er Jahren theoretisiert und wie über das Phänomen diskutiert wird. Zweitens gilt es, theoretische Leerstellen ausfindig zu machen, die zur Konstitution des dieser Arbeit zugrunde liegenden praktischen Problems unzureichender BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe beitragen können.[3] Die folgende Darstellung bildet den Ausgangspunkt einer sich daran anschließenden theoriegeleiteten Erweiterung und Ergänzung etablierter diskursiver Positionen mit dem Ziel, identifizierte Leerstellen theoretisch zu füllen.

Kulturwissenschaftlich fundierte Positionen

Bildungstheoretische Untersuchungen, die hier als kulturwissenschaftlich fundierte Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zusammengefasst werden, orientieren sich gemeinhin an Theorien und Erkenntnissen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Feuser, 1989; Heinen, 1989; Klauß, 2006a; Lamers, 2000). Dementsprechend verstehen die einzelnen Vertreter BILDUNG als notwendige Bedingung für die Weiterentwicklung und das Aufrechterhalten von Kultur. Individuelle BILDUNG begreifen sie überdies als einen Prozess der Aneignung von Kultur. BILDUNG, Kultur und Teilhabe werden in den jeweiligen Positionen gemeinhin in ein relationales Verhältnis gesetzt. Demgegenüber hinterfragt Ackermann (2010) die gängigen, am neuhumanistischen Ideal orientierten Zielbestimmungen von BILDUNG kritisch und versteht diese als vornehmlich selbstreflexiven Prozess. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung der jeweiligen bildungsbezogenen Akzentuierungen.

BILDUNG als Bedingung für Kultur und Teilhabe

Wolfgang Lamers und Norbert Heinen untersuchen BILDUNG hinsichtlich ihrer Bedeutung für (kulturelle) Teilhabe im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (vgl. Heinen, 1989, 2003; Klauß & Lamers, 2003, 2010; Lamers, 2000; Lamers & Heinen, 2006,

3 Wie dargelegt, werden in Wissenschaft und Praxis zahlreiche Begriffe verwendet, unter die auch die hier fokussierte Personengruppe subsumiert werden kann (vgl. I, Kap. 2). Entsprechend zeichnet sich auch der bildungstheoretische Diskurs im Kontext geistiger und schwerer Behinderung durch eine Vielzahl verwendeter Terminologien aus. Wird im Nachfolgenden die Perspektive der jeweiligen Autoren wiedergegeben, so wird auch die von diesen jeweils ausgewählte Bezeichnung der Personengruppe übernommen. Die Verwendung der je spezifischen Bezeichnungsvarianten wird mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet.

2017).[4] Ihre bildungstheoretischen Schlussfolgerungen fassen Lamers und Heinen (2006) in dem Beitrag ›*Bildung mit ForMat‹ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung* zusammen. Die Grundlage ihrer Auseinandersetzung bildet das Verständnis *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 2007, S. 96). Lamers und Heinen interpretieren BILDUNG dementsprechend als das Ergebnis eines Prozesses *doppelseitiger Erschließung* (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 298). BILDUNG meint demnach einerseits einen individuellen Vorgang und andererseits die Fähigkeit, sich an der Gestaltung der Welt aktiv zu beteiligen:

> »Das Ergebnis dieses Prozesses ist zum einen die individuelle Bildung des Menschen, die sich in seiner Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zeigt, und zum anderen seine Allgemeinbildung, die sich in seiner Fähigkeit äußert, zentrale Probleme wahrzunehmen und an ihrer Lösung mitzuwirken.« (Lamers & Heinen, 2006, S. 155)

Ausgehend von dieser Grundlegung bestimmen Lamers und Heinen »Bildung als kulturelle Teilhabe« (ebd.) und lebenslanges Phänomen. Ihnen dient ein weites Verständnis von Kultur als bildungstheoretisches Fundament. So fassen sie unter Kultur alles, was dem Menschen »in Form überkommener Kulturschöpfungen, in Form vielfältiger Traditionen und in Gestalt zeitbezogener Kulturerscheinungsformen wie auch in Formen von sogenanntem Zeitgeist« (ebd., S. 155) begegnet. Sie setzen Kultur und BILDUNG in einen direkten Zusammenhang und stellen die Bedeutung für ›Menschen mit schwerer Behinderung‹ wie folgt heraus:

> »Durch Bildung wird Kultur erhalten und weiterentwickelt. Sie ist kein bloßes Naturphänomen, sondern vielmehr geistig begründet: Sie ist ein Prinzip, das für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn sie unterschiedliche Grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen. Das prinzipielle Anderssein jedes Menschen schließt die Ausgrenzung eines bestimmten Andersseins aus. Als Prinzip ist Bildung für alle in jeder höheren Kultur unverzichtbar.« (Ebd., S. 156)

BILDUNG gilt für die Autoren somit als allgemeingültiges menschliches Prinzip und ist die Voraussetzung für Kultur und Teilhabe. Daraus leiten Lamers und Heinen die Notwendigkeit der Ermöglichung von BILDUNG für ›Menschen mit schwerer Behinderung‹ ab. BILDUNG hat für die Autoren anthropologische und existenzielle Bedeutung, die sich aus dem Kulturbegriff bzw. dem Anspruch auf lebenslange kulturelle Teilhabe ableiten lässt. Sie gehen ferner davon aus, dass Bereiche des täglichen Lebens – die im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auch die Bereiche der Pflege, der Förderung und der Therapie mit umfassen – von kultureller und damit von bildungstheoretischer Bedeutung sind. Demnach lasse sich auch der »Pflege, Therapie und Förderung – wenn auch nur aspekthaft – durchaus bildende Funktion zu[weisen]« (ebd., S. 154). Auch therapeutische oder pflegerische Maßnahmen seien daher »im Kontext von *Bildung* relevant« (ebd.; Herv. i.O.). Ins Zentrum des Interesses rückt außerdem die Frage nach dem

---

4 André Schindler (2021) fasst diese Position in seiner diskursiven Zusammenschau als »Bildungsidee der kulturellen Teilhabe« (S. 252–269) zusammen.

Gegenstand bildender Begegnung. Ihre bildungstheoretischen Ausführungen übertragen die Autoren auf die Didaktik, wobei sich die didaktischen Fragen aus den dargestellten bildungstheoretischen Aspekten ergeben. Lamers und Heinen fordern »anspruchsvolle Inhalte« als Gegenstand für BILDUNG von ›Menschen mit schwerer Behinderung‹, um »einer einseitigen Auswahl der Inhalte« (ebd., S. 157) entgegenzuwirken. Die Gefahr der Einseitigkeit beziehe sich dabei auf den *formalen* wie auf den *materialen* Aspekt von BILDUNG gleichermaßen (vgl. ebd.). Lamers plädiert bereits im Jahr 2000 vor dem Hintergrund einer vornehmlich von *formalen Bildungsinhalten* geprägten BILDUNGS-Realität der Personengruppe für ein BILDUNGS-Verständnis, »das sich durch *inhaltlich anspruchsvolle* Lernangebote auszeichnet, die die generelle Lernfähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales, entwicklungszentriertes und funktionales Lernen *beschränkt* bleiben« (S. 197; Herv. i.O.). Der Begriff *anspruchsvoll* beschreibt somit weniger Inhalte, die im herkömmlichen Sprachgebrauch des Wortes als mit hohen oder komplexen inhaltlichen Ansprüchen versehen zu verstehen und damit vornehmlich im Bereich des Klassischen bzw. im Kontext einer sogenannten ›Hochkultur‹ anzusiedeln wären (vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 157). Vielmehr meint *anspruchsvoll* im wörtlichen Sinne jene Inhalte, »die Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen, die Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen […] und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen« (Lamers, 2000, S. 197). Als geeignetes didaktisches Konzept zur Umsetzung des allgemeinen Anspruchs auf BILDUNG und kulturelle Teilhabe adaptiert Heinen das ursprünglich religionsdidaktische Konzept der *Elementarisierung* (vgl. Baldermann & Nipkow, 1979; Schweitzer & Nipkow, 2013) für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung (vgl. Heinen, 1989, 1997; Lamers & Heinen, 2006). Das Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht stellt bis heute eine geeignete Grundlage zur Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Ansprüche und *kategorialer Bildung* dar (vgl. u.a. Böing & Terfloth, 2013; Franz, 2007; Wittenhorst & Bernasconi, 2017).

BILDUNG als Aneignung von Kultur

Neben den Untersuchungen von Lamers und Heinen sind die bildungsbezogenen Überlegungen von Theo Klauß in der Kategorie der kulturwissenschaftlich fundierten Diskurspositionen über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu verorten (vgl. u.a. Klauß, 2005, 2006a; Klauß, Janz & Lamers, 2004; Klauß & Lamers, 2003, 2010).[5] Für Klauß steht BILDUNG anders als bei Lamers und Heinen allerdings weniger in Verbindung mit dem Prinzip kultureller Teilhabe. Vielmehr fokussiert er die subjektive Seite von BILDUNG im Sinne der individuellen Aneignung von Kultur: »Bildung bedeutet Aneignung von Kultur und ihrer Vielfalt.« (Klauß, 2006a, S. 117) Auch Klauß knüpft an die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse Klafkis an und versteht BILDUNG im Kontext ›schwerer und mehrfacher Behinderung‹ als lebenslangen Prozess, der sich in allen Lebensbereichen und Lebensformen vollziehen kann (vgl. Klauß, 2005). Dabei wird BILDUNG von Klauß nicht auf den Prozess der Aneignung tradierter Gegenstände der

5 Schindler (2021) fasst diese Position als die »Idee der allseitigen Bildung in allen Lebensformen nach Theo Klauß« (S. 216) zusammen.

(Hoch-)Kultur begrenzt (vgl. Klauß, 2000, 2006a; Klauß & Lamers, 2003). BILDUNG beschreibe auch »nicht (nur) die Aneignung von Kulturtechniken« (Klauß, 2006a, S. 116). Vielmehr beschreibe

> »[d]er Begriff der Bildung [...] einen doppelten Prozess: Zunächst meint sie den Vorgang, bei dem ein Mensch sich individuell bildet, zugleich aber auch deren Inhalt und Ergebnis: Der Mensch eignet sich Bildungsgüter an. Dadurch wird er zur ›gebildeten‹ Person, entfaltet seine Möglichkeiten, seine Identität, seine Besonderheiten.« (Ebd.)

Die Aneignung von Kultur vollzieht sich laut Klauß »durch die Begegnung mit der Welt und anderen Menschen«, durch die »der Mensch [...] zum Menschen wird« (ebd., S. 117). BILDUNG versteht er zusammenfassend als ein sämtliche Lebensfelder umfassendes Prinzip (vgl. Klauß, 2006b). Entsprechend weist er auch dem Bereich der Pflege – verstanden als kulturell bedeutsamer Lebensbereich – bildungstheoretische Bedeutung zu. Klauß weitet damit das traditionelle Verständnis von BILDUNG vor dem Hintergrund eines weiten Kultur-Verständnisses aus.

BILDUNG als selbstreflexiver Prozess des Menschen

Eine kulturwissenschaftlich fundierte und dabei vornehmlich prozessorientierte Position vertritt überdies Karl-Ernst Ackermann (2010) in seinem Text *Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung*. Darin wird ein Verständnis von »Bildung als Vorgang im Menschen, als Prozess betont« (ebd., S. 233). Dieser Prozess ist für Ackermann mit bestimmten Zielperspektiven verbunden. Es geht für ihn bei BILDUNG

> »um die Möglichkeit, in einer Art innerer Bewegung Abstand von sich und zu sich gewinnen und sich in seinem Bezug zu sich selbst, zu anderen und insgesamt zur Welt zum ›Gegenstand‹ machen zu können, d.h. sich in seinem Selbst- und Weltbezug innerlich ›spiegeln‹ und hervorbringen zu können.« (Ebd.)

Ackermann begreift BILDUNG außerdem als individuelle Tätigkeit, die »im Medium von Symbolen« erfolgt, wobei »die Tätigkeit der Symbolbildung als das zentrale Element der Bildung aufgefasst werden« (ebd., S. 234) soll. Den Prozess der Symbolbildung begreift er in einem weiten Sinne, weshalb dieser Prozess auch von ›(schwer) geistig behinderten Menschen‹ vollzogen werden könne: »Im Blick auf (schwer) geistig behinderte Menschen geht es darum, gerade die einfachsten Formen von Symbolbildungen als solche zu identifizieren und als Bildung zu erkennen.« (Ebd.) BILDUNG fasst Ackermann vor dem Hintergrund dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive als vornehmlich individuellen Prozess, der nicht von einem definierten Ende aus gedacht werden kann: »Bildung in diesem Sinne ist eine menschliche Möglichkeit, die vom einzelnen Menschen her immer wieder neu ergriffen werden muss, sie ist ein andauernder Prozess, der zwar an Zielen orientiert wird, letztlich aber nicht in einem Ziel, das man erreichen könnte, aufgeht.« (Ebd., S. 235) Ferner erachtet er sozial-gesellschaftliche Voraussetzungen und Bedingungen als notwendig für das Gelingen individueller BILDUNGS-Prozesse: »Denn die Bedingungen der Bildung sind gesellschaftlich, politisch, kulturell etc. mitbestimmt und können pädagogisch beeinflusst werden. Die Möglichkeit der Bildung selbst ist je-

doch von Pädagogik nicht direkt erreichbar, sie bleibt Angelegenheit des einzelnen Individuums.« (Ebd., S. 236) Der Mensch sei außerdem »dazu bestimmt […], sich selbst zu bestimmen« (ebd., S. 239). Diese Bestimmung des Menschen bilde eine »elementare Grundfigur von Bildung« (ebd., S. 236). Vor dem Hintergrund seiner bildungstheoretischen Grundlegung setzt Ackermann die Begriffe *Förderung* und *BILDUNG* in einen Zusammenhang. Beide Motive versteht er als konstitutive Elemente der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. ebd., S. 239). Während *Förderung* einen »transitive[n] Handlungsansatz« beschreibe und damit der pädagogischen und alltäglichen Handlungspraxis zuzuweisen sei, fasse der Begriff *BILDUNG* hingegen den »selbstreflexive[n] Prozess des einzelnen Menschen« (ebd.), der in den Bereich der wissenschaftlichen Disziplin der Geistigbehindertenpädagogik falle: »Bei den beiden Kategorien ›Förderung‹ und ›Bildung‹ handelt es sich also um zwei zentrale sonderpädagogische Kategorien, die jeweils eine andere Dimension der Geistigbehindertenpädagogik repräsentieren.« (Ebd., S. 240) Das Verhältnis der beiden Kategorien sei dabei so zu begreifen, »dass ›Förderung‹ im Kontext von ›Bildung‹ entwickelt und betrachtet werden muss« (ebd.).

Phänomenologisch fundierte Positionen

Neben den kulturwissenschaftlich fundierten Positionen sind es phänomenologische Perspektiven aus dem Umfeld der »Leiborientierte[n] Schwerstbehindertenpädagogik«[6] (Fornefeld, 2009, S. 107), die den Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung seit den späten 1980er Jahren mit prägen (vgl. Fornefeld, 1989, 2009; Kleinbach, 1994; Pfeffer, 1986, 1988; Stinkes, 1993, 1999, 2000a, 2008, 2019).[7] Insbesondere Barbara Fornefeld und Ursula Stinkes nehmen darin eine dezidiert bildungstheoretische Perspektive ein und begründen ein BILDUNGS-Verständnis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, das sich auf die Leiblichkeit des Menschen und die darin zum Ausdruck kommende Verbindung des Menschen zur Welt bezieht: »Als leibliches Wesen ist der Mensch immer mit der Welt verbunden, steht in einem wechselseitigen Austausch mit ihr.« (Fornefeld, 2009, S. 111) Außerdem legt Wilhelm Pfeffer in den 1980er Jahren den Versuch einer phänomenologischen Begründung der Erziehung von Menschen mit schwerer Behinderung vor (vgl. Pfeffer, 1988), der sich ebenfalls auf die Bedeutung des Leibes für das Lernen stützt (vgl. Schindler, 2021, S. 203–206). Aufgrund der dezidiert *bildungs*theoretischen Ausrichtung werden im Folgenden ausschließlich die Positionen von Stinkes und Fornefeld berücksichtigt.

BILDUNG als Gabe in zwischenmenschlicher Beziehung

Barbara Fornefeld stellt die zwischenmenschliche Beziehung in den Fokus ihrer bildungsbezogenen Untersuchungen (vgl. u.a. Fornefeld, 1989, 2003b). Den Anfang nimmt

---

6 Unter dem Begriff der *Leiborientierten Behindertenpädagogik* subsumiert Fornefeld (2009, S. 107) die Arbeiten von Wilhelm Pfeffer, Ursula Stinkes, Karlheinz Kleinbach, Barbara Fornefeld, Suk-chŏng Yi und Nan-chieh Chen.

7 Schindler (2021) fasst die Arbeiten von Fornefeld, Stinkes und Pfeffer als »Bildungsidee der phänomenologischen Geistigbehindertenpädagogik« (S. 201) zusammen.

ihre leibphänomenologische Darlegung in der Kritik an einer Verkürzung des BILDUNGS-Begriffs, der zufolge BILDUNG gemeinhin als Vorgang der Wissensvermittlung (miss-)verstanden werde (vgl. Fornefeld, 2004). Demgegenüber entwickelt Fornefeld ein anthropologisch und phänomenologisch fundiertes ebenso wie ein ethisch-moralisch dimensioniertes BILDUNGS-Verständnis und bestimmt BILDUNG – verstanden als Grundmotiv sozialer Beziehungen sowie in Hinblick auf eine »Angewiesenheit auf den Anderen« (ebd., S. 24) bzw. »aus der ethischen Verbundenheit des Menschen mit anderen Menschen« (Fornefeld, 2009, S. 112) heraus – als Gabe:

> »Bildung ist eine Gabe besonderer Art. Bildung gibt es nur, wenn Bildung gegeben wird. Sie entsteht aus der existenziellen Angewiesenheit des Menschen auf den Anderen, aus dem Verhältnis zum Anderen. […] Bildung als Gabe ist nicht zielgerichtet oder intentional, d.h. Bildung entsteht nicht, weil Bildung gewollt ist, sondern sie ergibt sich aus dem Bezug zwischen zwei Menschen.« (Ebd.)

Die Grundbedingung zwischenmenschlicher Beziehung ist für Fornefeld der sich aus der Leiblichkeit des Menschen heraus bedingende »leibliche[…], […] unmittelbare[…] oder vorrationale[…] Dialog« (ebd., S. 111). Das Phänomen der »Zwischenleiblichkeit« wird zur Voraussetzung des Verstehens des »Selbst-, Fremd- und Weltbezug[s]« (ebd.), was ein Grundmoment von BILDUNG darstellt (vgl. ebd.). Dabei gibt sie zu bedenken, dass sich BILDUNG als zwischenmenschliches Ereignis weder objektivieren noch definieren lässt (vgl. Fornefeld, 2003a, S. 85–86). BILDUNG ist für Fornefeld ein zwischenleibliches Geschehen, das sich ausschließlich in der zwischenmenschlichen Beziehung begreifen lässt: »Bildung ist das, was zwischen beiden entsteht. Sie ergibt sich aus der Verbundenheit zwischen Menschen.« (Fornefeld, 2009, S. 112) »Das Bildende« (ebd.) im BILDUNGS-Prozess entsteht laut Fornefeld aus der Provokation bzw. dem *Appell* des personal Anderen. Die Erfahrung der zwischenleiblichen Beziehung löse Veränderung aus, die als BILDUNG bezeichnet werden könne: »Die Erfahrung und das Erleben dieses Zwischen [führen] zu Veränderung beim Einzelnen. Das Zwischen macht die Bildung aus.« (Ebd.) Nun handele es sich bei der »Fähigkeit zur Provokation und zur Evokation« aufgrund des anthropologischen Grundprinzips der Zwischenleiblichkeit um eine Fähigkeit, die »zu jedem Menschen unabhängig von Behinderung« (ebd.) dazugehöre. Dass BILDUNG stattfindet, liege dementsprechend in der Verantwortung des Anderen, der sich auf den leiblichen Dialog einzulassen habe und der eine (personale) Provokation als Voraussetzung für BILDUNG schaffen könne. BILDUNG als anthropologisches Prinzip steht für Fornefeld im Sinne einer Gabe somit in der Verantwortung des Anderen.

BILDUNG als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen

Ursula Stinkes gilt als eine der wenigen Vertreterinnen innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, die sich »explizit mit dem Bildungsbegriff beschäftigen« (Musenberg & Riegert, 2010c, S. 43). Stinkes setzt sich kritisch mit dem tradierten idealistisch-neuhumanistischen Verständnis von BILDUNG ebenso wie mit dem damit verbundenen Subjektverständnis auseinander. Ihre Untersuchungen begründen sich in dem Anliegen, »den Begriff der Bildung zu problematisieren« (Stinkes, 2010, S. 134). Sie nimmt an, dass bildungstheoretisches Denken im Kontext ›geistiger

Behinderung‹ zwangsläufig misslingt, wenn das tradierte idealistisch-neuhumanistische Verständnis bloß vertieft oder erweitert wird. Eben solche Tendenzen haben laut Stinkes in der Vergangenheit zu der Zuschreibung einer ›Bildungsunfähigkeit‹ von ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ geführt. Nach Stinkes (1999) rühren »[d]as Verdikt der Bildungs*un*fähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und die […] Legitimation ihrer Bildungsfähigkeit innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik […] vom latent wirkenden, neuhumanistisch tradierten Erbe eines Menschenbildes her« (S. 74; Herv. i.O.), das den Menschen auf sein Denken und seine Verstandesleistung reduziere, was im Kontext ›geistiger Behinderung‹ weitreichende Folgen zeige:

> »Das Menschenbild, das mit dem Neuhumanismus seine ausdrückliche Gestalt erhielt und in der Neuzeit leitend bleibt – und dies ist schicksalhaft für die Bildungsdiskussion der Geistigbehindertenpädagogik und damit für den latenten Bestand des Verdiktes der Bildungsunfähigkeit von Menschen [(]mit […]schwerer geistiger Behinderung) – begreift den Menschen primär von seinem Denken her.« (Ebd., S. 76)

Das grundsätzlich problembeladene Menschenbild und das zugrunde liegende moderne Subjektverständnis führen laut Stinkes dazu, dass der Begriff der *Bildung* mit hohem idealem und normativem Gehalt aufgeladen ist, was es jedoch Menschen grundsätzlich unmöglich macht, diesem gerecht zu werden. Von einem sich aus diesem Menschenbild heraus notwendigerweise ergebenden Scheitern seien ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ dann in einem ganz besonderen Maße betroffen. Einer phänomenologischen Grundhaltung folgend, kann das Ideal der teleologischen Subjektwerdung durch aktive, meist mit Leistungen des Verstandes verbundene Selbstentfaltung und Selbstkonstruktion laut Stinkes nie erreicht werden. Um ›Bildung für alle‹ postulieren zu können, bedürfe es daher – anders als vielfach angenommen – keines eigenen Bildungs-Begriffs der Geistigbehindertenpädagogik, sondern eines allgemeinen Bildungs-Begriffs, »der ein menschenmögliches Bildungsideal präferiert« (ebd., S. 74). Stinkes (2008) begründet einen solchen *allgemeinen Bildungsbegriff*, in dem Bildung nicht als Tugend und Aufgabe eines transzendentalen Subjekts, sondern als »Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen« (S. 82) verstanden wird.

Sie beginnt ihre »Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff« (Stinkes, 1999, S. 73) daher mit der Frage nach einem zeitgemäßen Subjektverständnis. Es sei – »ausgehend von der ›postmodernen‹ Kritik am ›modernen‹ (auch neuhumanistisch tradierten), überforderten Bildungssubjekt, das sich selbst als ausschließliches, einer Welt gegenüberstehendes Denkwesen konzipiert« (ebd.) – grundsätzlich notwendig, ein verändertes Verständnis von Subjektivität zu entwickeln. Ihre Kritik setzt an dem aus der cartesianischen Denktradition stammenden Menschenbild an, nach dem sich der Mensch vornehmlich durch sein Denken auszeichnet. Dieses Menschenbild habe auch weitreichende Konsequenzen für das seit dem Neuhumanismus vorherrschende Konzept von Bildung. So sei dieses, ebenso wie die im Begriff zum Ausdruck kommende Fähigkeit zur Selbstreflexion, mit der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und dem Prozess der Entwicklung hin zum (mündigen) Subjekt auf das Engste verknüpft (vgl. ebd.). Stinkes bezieht sich auf die Schriften der Erziehungswissenschaftlerin und Phänomenologin Käte Meyer-Drawe, die darauf hinweist, dass Bildungs-Theorien –

ebenso wie pädagogische Theorien zur Erziehung – »eng verknüpft [sind] mit typisch aufklärerischen Konzeptionen von Subjektivität« (Meyer-Drawe, 1996a, S. 56). Meyer-Drawe stellt heraus, dass es dem Menschen in dieser Denktradition einzig durch BILDUNG möglich ist, sich zum mündigen Subjekt zu entwickeln (vgl. ebd.). Das Ziel von BILDUNG stellt daher bis heute vornehmlich die Entfaltung des selbstbestimmten, autonomen und vernunftgeleiteten Subjekts dar (vgl. Klafki, 2007, S. 15–19). Traditionelle BILDUNGS-Konzeptionen und deren Orientierung am klassischen Subjekt-Ideal – und damit einhergehend eben auch an entsprechenden BILDUNGS-Idealen – führen laut Stinkes (1999) allerdings dazu, dass ein Maßstab gesetzt wird, »an welchem Menschen scheitern müssen« (S. 74). Stinkes stellt demgegenüber fest, dass der Mensch eben kein bloßes Vernunftwesen ist, dessen rationale Fähigkeiten durch BILDUNG befördert werden können. Vielmehr geht sie davon aus, dass mit dem »Bild von einem Bildungssubjekt mit transzendentalem Status« (Stinkes, 2008, S. 99), das das moderne bildungstheoretische Denken nachhaltig geprägt hat, aufgeräumt werden muss. Dieses Denken beraube den Menschen seiner leiblichen Konstitution und befördere eine reduktionistische Vorstellung vom Menschen, die mit einer Abwertung der sinnlichen Wahrnehmung, der Erfahrung sowie der sozial-leiblichen Verwobenheit einhergeht.

Stinkes kritisiert zudem gängige mit BILDUNG verbundene Ideale. Sie stellt fest, dass die Fähigkeit zur Selbstbestimmung nicht notwendigerweise mit den Konzepten von Vernunft und Mündigkeit verbunden sein muss. Auch könne das Ziel pädagogischer Bemühungen nicht darin liegen, das Subjekt von herrschaftlichen Zwängen zu befreien und zu vermeintlich völliger Selbstbestimmung zu befähigen. So ist die Fähigkeit der Selbstbestimmung laut Stinkes (2000a) zwar ein Motiv, das bis heute im Zuge neoliberaler Veränderungsprozesse zur Begründung eines »souveränen, erfolgreichen, mächtigen, flexiblen und eigenverantwortlichen Subjekt[s]« (S. 176) herangezogen wird, doch auch an diesem Ideal, das sich auf die selbstverantwortliche, selbstbewusste und selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit gründet, müssen Menschen – nicht nur ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ – zwangsläufig scheitern (vgl. Stinkes, 2000b). So gründe dieses Ideal auf falschen Annahmen, sei prinzipiell unerfüllbar und aufzugeben (vgl. ebd.). Nach Stinkes kann es wahre Autonomie nie geben. Das Subjekt ist nie frei von (sozialen) Macht- und Herrschaftsstrukturen. Dabei lassen sich »Illusionen von Autonomie« (Meyer-Drawe, 1990) nur aufdecken, indem die Leiblichkeit des Menschen anerkannt wird (vgl. Stinkes, 2000b). Entsprechend müsse auch bildungstheoretisches Denken immer »anhand der These eines endlichen, leiblichen, konkret-geschichtlichen Subjekts geschehen« (Stinkes, 2010, S. 116). Stinkes (1999) plädiert somit für den »Einbezug der Leiblichkeit in den Bildungsbegriff« (S. 78). Mit der Anerkennung der Leiblichkeit des Menschen verändert sich das Subjektverständnis, was erhebliche Folgen für bildungstheoretisches Nachdenken allgemein sowie im Kontext ›geistiger Behinderung‹ im Besonderen hat. Auch bedarf es laut Stinkes (2008) aufgrund der genannten Argumente einer grundsätzlichen Veränderung der normativen Richtschnur von BILDUNG, so dass kein spezifisches BILDUNGS-Verständnis für ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ entwickelt werden muss. Wird der Subjektbegriff phänomenologisch akzentuiert, beschreibt er eben *kein* vorsoziales und ahistorisches Phänomen, denn »als leibliche Wesen beziehen wir uns durch unsere Verhältnisse, in denen wir leben, durch und über uns und die Dinge, mit denen wir uns umgeben, auf andere, weil wir dieser

Bezug *sind*« (ebd., S. 93; Herv. i.O.). Im Begriff *Subjektivität* kommt die Verwobenheit des Menschen mit der sozialen und dinglichen Umwelt zum Ausdruck: »Der Mensch steht nicht nur der Welt gegenüber, er ist Teil der Welt, die ihn umgibt, er ist mit der Welt verwoben, verstrickt und ihr auch unterlegen.« (Stinkes, 1999, S. 76) Vor dem Hintergrund des Einbezugs der Leiblichkeit in die Subjektkonzeption müsse sich dann notwendigerweise von der Annahme des Subjekts als Verstandeswesen, »dem es möglich ist, die Dinge und sich selbst zu ›wissen‹« (ebd., S. 75), verabschiedet werden. Außerdem sei in Bezug auf BILDUNG auch mit dem Anspruch der Selbsterkenntnis aufzuräumen: »Bildung als Selbstgestaltung meint nicht länger einen Akt der Selbstreflexion.« (Stinkes, 2008, S. 99) Die Verhältnishaftigkeit des Menschen liegt für Stinkes in seiner Konstitution als leiblich fundiertes Wesen begründet, das über seinen Leib immer in einem intersubjektiven Verhältnis zur Welt steht. Das Subjekt lasse sich dementsprechend nur in seiner Relation zur symbolischen und sozialen Welt bestimmen (vgl. Stinkes, 2010, S. 123).

Entsprechend versteht Stinkes BILDUNG nicht als Prozess subjektiver Entfaltung. Wird das Subjekt nicht über das Denken, die Vernunft und den Verstand allein bestimmt, wird vielmehr seine unumgängliche Bezüglichkeit zur Welt und zu sich selbst anerkannt, so könne auch BILDUNG nicht länger als rein auf das Denken oder die Kognition beschränktes Geschehen mit den normativen Zielen der Selbstentfaltung, Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung verstanden werden. Die Vorstellung eines denkenden BILDUNGS-Subjekts wird bei Stinkes zugunsten eines verhältnishaften BILDUNGS-Subjekt-Verständnisses aufgehoben: »Für die weitere Diskussion bedeutet dies, […] das Bildungssubjekt als verhältnishafte Figur der Inter-Subjektivität zu verstehen.« (Ebd., S. 122) BILDUNG ist demnach ein Prozess, der darin begründet ist, dass sich das »Subjekt […] in Verhältnissen bewegt und selbst ein Verhältnis darstellt« (ebd., S. 117). Zugleich begründet sich BILDUNG in der Angewiesenheit des Menschen auf andere, »weil sie [die Menschen] als verhältnishafte Subjektivitäten konstitutiv auf andere und anderes bezogen sind und sich selbst erst durch und aufgrund dieser Relationierungen als Eigenrelation erfahren, erleben und erlernen können« (Stinkes, 2008, S. 102).

Die Annahme der Verhältnishaftigkeit des Menschen geht mit einem weiteren phänomenologischen Grundmotiv einher, denn jedes »*verhältnishafte Verhältnis*« (Stinkes, 2010, S. 123; Herv. i.O.) entsteht zwischen dem Selbst und dem Anderen (Fremden) und ist geprägt vom Phänomen der *Responsivität*: »Waldenfels hat auf das responsive Ich hingewiesen, das antwortet auf Verhältnisse, auf Gegebenheiten, auf Zustände, Umstände, in die es verstrickt ist.« (Stinkes, 2008, S. 93) Aus dem Motiv der Responsivität, das alle Erfahrungen begleitet, bzw. des responsiven Verhältnisses, das »die genuin *ethische Grundlage* der Pädagogik dar[stellt]« (ebd., S. 99; Herv. i.O.), leitet Stinkes ihr Verständnis von BILDUNG ab: BILDUNG »hat nicht die Menschwerdung zum Ziel. Bildung gibt Antwort auf die Not und Nötigung, das Leben führen zu müssen.« (Ebd., S. 100) BILDUNG lässt sich folglich verstehen als die Notwendigkeit und Nötigung des Subjekts, »zu sich selbst und der Welt in ein Verhältnis zu treten und gestaltend wirken zu müssen – vor dem Hintergrund sich dauerhaft verändernder, zum Teil widersprüchlicher Verhältnisse« (Stinkes, 2010, S. 119). Damit gerät erneut der inter-subjektive, also gemeinsam-geteilte (Lebens-)Zusammenhang in den Fokus ihrer bildungstheoretischen Untersuchungen:

»Bildung kann im strengen Sinne nicht ein Sich-selbst-Bilden meinen, sondern einen Prozess, eine Bewegung des Bezuges in Verhältnissen und auf Verhältnisse. Das heißt, der Mensch wird genötigt, sich zu sich selbst im Kontext einer Welt der Anforderungen zu verhalten und seinem Leben eine Form, eine Gestalt, einen Ausdruck zu geben.« (Stinkes, 2008, S. 100)

Für Stinkes ist BILDUNG eine Notwendigkeit, ein Anspruch, dem sich nicht entzogen werden kann (vgl. ebd.). Andererseits bedürfe es aber auch der Betrachtung bestimmter Bedingungen dieser Notwendigkeit. Solche Bedingungen seien »*politisch notwendige Illusionen*: Teilhabe, Integration, Normalisierung, Autonomie« im Sinne »*bildende*[r] *Verhältnisse*«, »in denen der Andere ob seiner Andersheit nicht ausgegrenzt, abgestoßen oder gar verletzt wird, in denen Ressourcen und Unterstützungspotentiale offen stehen und niemand aufgrund gewaltförmiger Beziehungen verletzt wird« (ebd., S. 102–103; Herv. i.O.). Solche bildenden Verhältnisse stellen für Stinkes die Grundlage jedweden pädagogischen Handelns im Kontext ›geistiger Behinderung‹ dar: »Sie sind notwendig, damit die Menschen sich gestalten und sich stabilisieren können. Damit Bildung sich entfalten kann, braucht sie kulturelle, soziale, gesellschaftliche, institutionelle, interaktionale u. ä. *Bedingungen*.« (Ebd., S. 102; Herv. i.O.)

Entwicklungstheoretisch fundierte Positionen

Es sind überdies bildungsbezogene Untersuchungen im Umfeld der Materialistischen Behindertenpädagogik, die den Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung prägen und die BILDUNG als Teil eines übergreifenden, kulturhistorisch bestimmten Entwicklungsprozesses begreifen (vgl. Feuser, 1989; Hoffmann, 2010; Jantzen, 2004, 2007, 2008, 2012; Ziemen, 2008).[8] Die Theoriebildung dieser Strömung bezieht sich vornehmlich auf entwicklungspsychologische Befunde der Kulturhistorischen Schule.[9]

BILDUNG als Entwicklungs- und Aneignungsprozess

Thomas Hoffmann nimmt eine vornehmlich entwicklungstheoretisch fundierte Perspektive im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ein. Dabei steht er BILDUNG kritisch gegenüber und charakterisiert den »Begriff der ›Bildung‹ als mehrdeutig und von Widersprüchen geprägt« (Hoffmann, 2010, S. 142).

8 Wolfgang Jantzen und Georg Feuser gelten als Begründer der sich in den 1970er Jahren etablierenden Materialistischen Behindertenpädagogik (vgl. Moser, 2017). Ein Hauptmotiv der Strömung liegt in der Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Tradition der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. ebd.). Im Fokus stehen demgegenüber eine multiperspektivische Betrachtungsweise und Verständigung von bzw. über Behinderung. Grundgelegt wird ein Verständnis von Behinderung als soziales und normatives Konstrukt. So wird davon ausgegangen, dass Behinderung aufgrund sozialer Zuschreibungsprozesse und sozial erdachter (Isolations-)Praktiken als solche überhaupt erst entsteht (vgl. Jantzen, 2007).

9 Im Begriff *Kulturhistorische Schule* wird eine Denkschule der russischen Psychologie zusammengefasst, deren Höhepunkt in den 1920er und 1930er Jahren liegt. Als bedeutende Vertreter gelten Lew S. Wygotski, Alexander R. Luria und Alexej N. Leontjew (vgl. Hoffmann, 2010, S. 145).

Und weil sowohl der Begriff BILDUNG als auch der Begriff *Entwicklung* im Kontext ›geistiger Behinderung‹ nahezu ausschließlich in deren Negativformen – nämlich durch Bildungsunfähigkeit bzw. ›Entwicklungsverzögerung‹ oder ›Unterentwicklung‹ – verwendet würden, bedürfe »die Geistigbehindertenpädagogik mehr denn je [...] eines allgemeinen Begriffs von Bildung und Entwicklung« (ebd., S. 144).

Hoffmann entwirft daher einen allgemeinen BILDUNGS-Begriff in Rückbezug auf die Entwicklungspsychologie der Kulturhistorischen Schule und versteht »Bildung [...] vor allem als *Aneignungsprozess*« (ebd., S. 150; Herv. i.O.). Er interpretiert BILDUNG als (schulisches) Lernen und verknüpft sie dementsprechend mit dem Ziel der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten respektive der Entwicklung »höhere[r] psychische[r] Funktionen«, die sich einzig in der »gemeinsam geteilten Handlung« (ebd., S. 155) vollziehe. Grundlage seiner Ausführungen ist die Annahme, dass sich das menschliche Bewusstsein »mit der Aneignung kultureller Zeichensysteme« (ebd., S. 151) entwickelt. Diese Aneignung vollziehe sich wiederum durch die Tätigkeit des Subjekts mit Gegenständen der kulturhistorisch geprägten Welt (vgl. ebd.). Der Entwicklungsprozess sei somit der übergreifende Prozess, »in dem sich das Kind die historischen Merkmale seiner Gattung aneignet« (ebd., S. 155). Entsprechend sei auch »das autonome, seiner selbst bewusste Subjekt [...] nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern ein Produkt menschlicher Tätigkeit und ihrer kulturhistorischen Objektivationen« (ebd., S. 152).

Während Hoffmann den Fokus vor allem auf den Begriff *Entwicklung* legt, versteht er BILDUNG als Teilelement derselben. Demnach sind »Bildung und Entwicklung [...] einander nicht äußerlich« (ebd., S. 155). BILDUNG stellt für Hoffmann eine objektiv-gesellschaftliche Dimension von Entwicklung dar. In diesem Sinne operiert er in Rückbezug auf die Kulturhistorische Schule mit einem eindeutig und ausschließlich schulisch akzentuierten BILDUNGS-Begriff. BILDUNG wird dabei zur Voraussetzung für menschliche Entwicklung (vgl. ebd., S. 156). In Bezug auf den russischen Psychologen Lev S. Wygotski bestimmt er BILDUNG »als ›notwendiges, immanentes und allumfassendes Moment‹ des menschlichen Entwicklungsprozesses« (ebd., S. 155). (Schulische) BILDUNG ist für Hoffmann also bedeutsam für den Prozess der menschlichen Bewusstseinsentwicklung, in dem sich der Mensch die gesellschaftliche, objektive Bedeutung von Zeichen aneignet (vgl. ebd.). Dieser Teilprozess sei nun allerdings um die Aneignung und Erschließung eines subjektiven Sinns zu ergänzen, was für Hoffmann in erzieherischer Verantwortung liegt:

> »Während das erzieherische Moment dem Lernen Richtung und Antrieb gibt und damit die sinnhafte, emotionale und motivationale Seite der Tätigkeit des Kindes beeinflusst, zielt Bildung auf die Aneignung allgemeiner, gesellschaftlicher Bedeutungen und damit auf die (Selbst-)Veränderung kognitiver Fähigkeiten und Funktionen.« (Ebd., S. 162)

Das vornehmlich auf Kognition und Denken fokussierte Verständnis von BILDUNG, das Hoffmann in Rückbezug auf die Kulturhistorische Schule entwickelt (vgl. ebd., S. 154), lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: »›Bildung‹ im Sinne der Kulturhistorischen Schule bezeichnet einen durch Unterricht strukturierten Lernprozess, der sich als unverzichtbarer und unersetzlicher Teil menschlicher Entwicklung darstellt.« (Ebd., S. 163)

BILDUNG als relationaler und verändernder (Entwicklungs-)Prozess

Ein ähnliches, ebenfalls an der Kulturhistorischen Schule orientiertes und vornehmlich entwicklungspsychologisch geprägtes Verständnis teilen Tobias Bernasconi und Ursula Böing (2015). Sie gehen allerdings in ihren bildungsbezogenen Untersuchungen über ein am Begriff *Lernen* orientiertes Verständnis von BILDUNG hinaus und verknüpfen die entwicklungstheoretischen Befunde mit denen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie einer an postmodernen Theorien orientierten Denkrichtung innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Bernasconi und Böing (2015, S. 106) verstehen BILDUNG unter Rekurs auf den Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller dementsprechend als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (Koller, 2012a, S. 16), wobei diese Veränderung Mensch und Welt gleichermaßen betreffe. Mit dem Begriff *BILDUNG* bezeichnen die Autoren somit einen »Wechselwirkungsprozess zwischen Mensch und Welt« bzw. ein »Geschehen, aus welchem sowohl der Mensch als auch die Welt verändert hervorgehen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 107). Ausgangspunkte dieser Veränderung stellen – nun wiederum in Rückbezug auf die kulturhistorische Position – der »Prozess der Aneignung von *Bedeutung*« und die »*Herausbildung von persönlichem Sinn*« (ebd., S. 108; Herv. i.O.) durch die tätige Auseinandersetzung mit Gegenständen dar. Diesen zweiseitigen Prozess bezeichnen sie vor dem Hintergrund des kulturhistorisch geprägten Entwicklungsverständnisses als »*Enkulturationsprozess*« (ebd.; Herv. i.O.). Bernasconi und Böing verbinden diese entwicklungspsychologisch begründete Vorstellung eines dialektischen Geschehens der »*Aneignung von Bedeutung* und *Herausbildung von persönlichem Sinn*« (ebd.; Herv. i.O.) mit den bildungstheoretischen Grundbegriffen des *Elementaren* und des *Fundamentalen* nach Klafki.[10]

So lässt sich laut Bernasconi und Böing das, was aus entwicklungspsychologisch orientierter Perspektive als Prozess der »Aneignung von Bedeutung« (ebd., S. 108) bezeichnet wird, mit Bezug auf Klafki als das *Elementare* im Sinne einer »Bedeutungserschließung des Menschen für seine kulturell und historisch gewordene Welt« (ebd.) erfassen. Dieser Prozess vollziehe sich durch die aktive Auseinandersetzung bzw. Tätigkeit mit Gegenständen der kulturellen Welt. Das Motiv der Tätigkeit meint wiederum das »persönliche, subjektive Erleben« (ebd., S. 110). Den Prozess der subjektiven Aneignung kulturell und historisch gewordener Bedeutung eines Gegenstandes explizieren Bernasconi und Böing am Beispiel des Löffels. Denn im Löffel, der als »Kulturwerkzeug« verstanden werden kann, »kristallisieren sich […] die gesellschaftlichen Erfahrungen und Praktiken der Menschen« (ebd., S. 108), die subjektiv angeeignet werden. So werde sich das Subjekt im Prozess der Aneignung von Bedeutung durch die tätige Auseinandersetzung mit dem Löffel der kulturell und historisch gewordenen Bedeutung desselben gewahr.

---

10 Aufgrund der eindeutig kulturtheoretischen Ausrichtung des Verständnisses von BILDUNG bei Bernasconi und Böing und der theoretischen Bezüge zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ließe sich die genannte Position im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auch den bereits beschriebenen kulturtheoretisch orientierten Positionen zuordnen. Weil die von Bernasconi und Böing vorgenommenen bildungsbezogenen Überlegungen allerdings vornehmlich Entwicklungsprozesse im Sinne der Kulturhistorischen Schule fokussieren, wird die von ihnen vertretene bildungstheoretische Position an dieser Stelle dargelegt.

Dieser Prozess lasse sich wiederum im Begriff des *Elementaren* fassen, der die »Erschließung der Welt für den Menschen« (ebd.) zum Ausdruck bringt. Die tätige Auseinandersetzung, bei der sich das Subjekt »die Bedeutung eines Gegenstandes« für sich selbst erschließt, vollziehe sich auf »verschiedenen Entwicklungsniveaustufen« (ebd.), wobei dabei jeweils bestimmte Formen der Tätigkeit dominierten, »die sich auf verschiedenen Entwicklungsniveaustufen in je spezifischer Form offenbaren« (ebd., S. 110).

Der Prozess der *Aneignung von Bedeutung* wird von Bernasconi und Böing um die Dimension des *Fundamentalen* erweitert. Das *Fundamentale* beschreibt die »emotional-affektive[…] Struktur der Bildungssituation« (ebd.), durch die jeder BILDUNGS-Prozess gekennzeichnet ist und die den Aspekt des *Elementaren* notwendigerweise zu ergänzen habe. Das *Fundamentale*, bzw. die Herausbildung von persönlicher Bedeutung, vollziehe sich in »der zunehmenden Erfahrung in Bezug auf die Sache« (ebd., S. 108).

Als Auslöser dieser Prozesse bestimmen Bernasconi und Böing die »krisenhaften Übergänge« (ebd., S. 112) innerhalb eines Entwicklungsprozesses. Damit lehnen sie sich wiederum an die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* an, innerhalb derer eine *Krise* als Anlass für und Anstoß von BILDUNGS-Prozessen verstanden wird (vgl. Koller, 2012a, S. 70–97). Bezugspunkt bleibt dabei weiterhin das entwicklungspsychologische Verständnis der Kulturhistorischen Schule. So wird der Begriff der *Krise* ausschließlich im Sinne der Entwicklungstheorie von Wygotski ausgelegt (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 112). Wygotski geht davon aus, dass »krisenhafte Umbrüche das gesamte System psychischer Prozesse umgestalten« (ebd.). Bernasconi und Böing konnotieren den Begriff der Krise positiv als »Ort der Entstehung des Neuen« (ebd., S. 113). Veränderungsprozesse verstehen sie als »(entwicklungs-)logische Konsequenz krisenhafter Ereignisse« (ebd., S. 111). Eine Krise entstehe in der erlebten »Spannung zwischen den Motiven und Bedürfnissen des Kindes« (ebd., S. 112) und »dem Bereich der operational-technischen Möglichkeiten, der dem Können und den kognitiven Fähigkeiten des Kindes entspricht« (Manske 2004, zit.n. ebd.). Bernasconi und Böing (2015) verorten die »krisenhaften Umbrüche« innerhalb der »Übergänge zwischen der Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE) und der Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)« (S. 112), wobei diese Zonen »relativ stabile Gleichgewichtsphasen« (Hoffmann 2013, zit.n. ebd.) zwischen »krisenhaften Konflikten zwischen Wollen und Können« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 112) darstellen. Krisenhafte Umbrüche vollziehen sich somit in einer Art Zwischenstadium zweier aufeinanderfolgender Entwicklungszonen. Die Zone der aktuellen Entwicklung repräsentiere dabei »das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes« (ebd.). Die Erfahrung des Noch-Nicht-Könnens führe sodann zur (Entwicklungs-)Krise und deute auf die Phase der nächsten Entwicklung hin. Eine Krise interpretieren Bernasconi und Böing als Störung eines Gleichgewichts, das es durch den Zugewinn an Können und Wissen wiederherzustellen gelte. So lasse sich dem entstehenden Konflikt bzw. der Krise »durch Tätigkeit innerhalb eines sozial vermittelten Kontextes« produktiv begegnen, wobei dieser Konflikt »auf ein höheres psychisches Niveau überführt« (ebd.) werde. Bernasconi und Böing schließen daraus, dass die Krise der »Ort [ist], an dem sich das innere Erleben wandelt und Bildungsprozesse nachhaltig evoziert werden« (ebd.). Das Entstehen von Neuem begründen sie in diesen krisenhaften Erfahrungen, in denen routinierte Handlungen zur Behebung des Problems nicht mehr ausreichen. Sie weisen überdies in erneutem Bezug auf die Kulturhistorische Schule und die Grundlagen der

Tätigkeitstheorie auf die Notwendigkeit der »sozialen Eingebundenheit« (ebd., S. 113) des BILDUNGS-Subjekts hin: »Erst in der gemeinsam geteilten Tätigkeit mit Anderen erschließt sich dem Kind die jeweils noch in Reifung befindliche ZdnE.« (Ebd.) Eine notwendige Bedingung für den erfolgreichen Vollzug des Entwicklungsgeschehens stelle dabei die »gemeinsame Situation« dar, die »emotional positiv ausgekleidet« (ebd.) sein soll.

Konstruktivistisch und systemtheoretisch fundierte Positionen

Im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigen sich auch auf den Grundlagen des Konstruktivismus aufbauende sowie vornehmlich an sozial- bzw. systemtheoretischen Überlegungen orientierte Positionen. Während eine konstruktivistische Perspektive auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung die Fragen nach dem Aufbau des menschlichen Bewusstseins und menschlicher Erkenntnis in den Fokus der Untersuchung stellt, beschäftigt sich die sozialtheoretisch und systemtheoretisch fundierte Perspektive mit Fragen nach sozialen Ein- und Ausschlussmechanismen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, die sich unter anderem an den Kategorien *Lernen* und *BILDUNG* entfalten. Systemtheoretische Befunde erwachsen teilweise aus Darlegungen des sogenannten Radikalen Konstruktivismus (vgl. Foerster, 2016; Glasersfeld, 2018). Beide wissenschaftstheoretischen Positionen der Erkenntnisgewinnung lassen sich miteinander kombinieren (vgl. Miller, 2021), weshalb sie im Rahmen dieser Arbeit zusammengefasst werden.

BILDUNG als Selbstbildungsprozess eines selbstreferenziellen Systems

Michael Wagner vertritt ein auf den Grundlagen konstruktivistischer Erkenntnistheorie aufbauendes Verständnis von BILDUNG und Lernen (vgl. Huberty & Wagner, 2019; Wagner, 2003, 2010). Das übergreifende Ziel seiner Argumentation liegt darin, BILDUNG neuropsychologisch und unter Zuhilfenahme konstruktivistischer Erklärungsansätze zum Aufbau des menschlichen Gehirns, des Bewusstseins und der menschlichen Erkenntnisweise zu erfassen.[11] Wagner nimmt an, dass der Mensch durch einen ständigen Austauschprozess in Verbindung mit der ihn umgebenden Umwelt steht. Dieser Austauschprozess vollziehe sich über die menschliche Wahrnehmung, die eine entscheidende Rolle innerhalb des Prozesses der Übersetzung sensorischer Erregung durch die Sinnesorgane in die »›Sprache des Gehirns‹« (Roth, 2005, zit.n. Wagner, 2010, S. 169) übernehme. Wahrnehmung wird dabei »als Prozess und Resultat der Aufnahme und Bearbeitung von Reizen aus der Um- und Innenwelt eines Organismus verstanden« (Huberty & Wagner, 2019, S. 137). Dabei beruhe »die Komplexität der menschlichen Wahrnehmung […] nicht allein auf den primären sensorischen Informationen, sondern in besonderem Maße auf den im Gehirn geschaffenen Informationen« (Wagner, 2010, S. 171). Entsprechend sei Wahrnehmung stets »abgeleitete Information, das heißt sie entsteht durch Kombination, Integration und Vergleich verschiedener Informationen« (ebd.). Zudem nimmt er an, dass in der Wahrnehmung keine objektive Realität abgebildet wird, sondern dass es

11 Wagner (2010) bezieht dabei vornehmlich die Befunde des Hirnforschers Gerhard Roth (2010, 2018) in seine Überlegungen zu BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ein.

sich bei ihr um »das Ergebnis einer gehirninternen Bedeutungszuschreibung zu an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozessen« (ebd., S. 172) handelt. BILDUNG versteht er nun vor dem Hintergrund der Grundlagen konstruktivistischer Erkenntnistheorie als Prozess, dem ein Austauschprozess des Menschen mit seiner Umwelt zugrunde liegt: »Auf Basis der Annahme einer selbstreferenziellen Struktur des menschlichen Gehirns zeigt sich nun, dass dieser der Bildung zugrunde liegende Austausch weitgehend durch interne zerebrale Prozesse der Bedeutungszuschreibung durch das Individuum bestimmt wird.« (Ebd., S. 173–174) Entsprechend sei der Mensch stets »ein sich selbst Bildender, da die Wirklichkeit, in der er lebt und mit der er sich im Austausch befindet, das Ergebnis einer Konstruktion nach internen Kriterien« (ebd., S. 173) sei. BILDUNG sei demnach eine »Form der Auseinandersetzung mit der Welt« (Huberty & Wagner, 2019, S. 137).

Wagner (2010) argumentiert ferner mit der Entwicklung und Anpassungsfähigkeit des menschlichen Gehirns, was es dem Menschen ermögliche, »Gesetzmäßigkeiten bezüglich seiner Umwelt zu entwickeln« (S. 175) und diese auch wieder zu verändern. Es sei das »Wechselspiel mit der Umwelt« (ebd., S. 176), das zur Entfaltung der Möglichkeiten des menschlichen Gehirns beitrage. Somit erhält der Einfluss der Umwelt hinsichtlich der angenommenen Selbstreferenzialität des Gehirns besondere Bedeutung. Bildungstheoretisch relevant ist diese Erweiterung für Wagner, weil anzunehmen sei, dass das Gehirn »sich im notwendigerweise konstruktiven Prozess des Wahrnehmens und Erlebens den jeweiligen Bildungsgehalt selbst« (ebd.) erschaffe. Die Umwelt sei dabei durchaus als Bestimmungsmoment jener konstruktiven Prozesse zu betrachten. Aus dem Genannten lässt sich laut Wagner schlussfolgern, dass BILDUNG als »die prinzipielle Fähigkeit des Menschen zur Selbstbildung […] unabhängig von der Frage einer möglichen Behinderung« (ebd., S. 177) zu verstehen ist.

Wagner verbindet die konstruktivistisch begründeten bildungstheoretischen Annahmen mit Erkenntnissen einer konstruktivistischen Sozialtheorie (vgl. ebd., S. 178). Weil die angenommene Variabilität des menschlichen Gehirns aufgrund seiner Selbstreferenzialität zu Unsicherheiten führt, bedarf es laut Wagner sozialer Gemeinschaft und sozialer Systeme:

> »Aufgrund der kognitiven Selbstreferenzialität des Einzelnen und der damit verbundenen Kontingenz und letztlich Unsicherheit hinsichtlich seiner Sinnzuschreibung und Handlungsentscheidungen bekommen soziale Bereiche, als stabilisierende und regulierende Faktoren, eine fundamentale Bedeutung.« (Ebd., S. 179)

Innerhalb dieser Systeme kommt es laut Wagner zu einer »zunehmenden Vergleichbarkeit neuronaler Prozesse« (ebd.) der an der sozialen Interaktion Beteiligten. Entsprechend basiert die soziale Gemeinschaft laut Wagner »auf dem Vorhandensein eines synreferenziellen Bereichs zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft, auf dem Vorhandensein von parallelisierten, vergleichbaren Wirklichkeitskonstruktionen« (ebd., S. 182). Diese Konstrukte konstituieren sich nach Wagner wiederum durch Kommunikation zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft. Dabei würden subjektive Annahmen und bereits existierende Konstrukte des sozialen Raums miteinander parallelisiert (vgl. ebd.).

Aus diesen Befunden leitet Wagner ab, dass es für BILDUNG im dargelegten Sinne eines Selbstbildungsprozesses der sozialen Teilhabe und sozialer Interaktionen bedarf. In Hinblick auf ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ geht Wagner in Rückbezug auf Fornefeld (1989) von elementaren Beziehungsstörungen der Personengruppe aus, die in gestörten sozialen Interaktionen ihren Ausdruck finden. Dabei sei grundsätzlich davon auszugehen, dass »der Mensch mit geistiger Behinderung […] über die prinzipielle Fähigkeit zur Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt [verfügt]« (Wagner, 2010, S. 184). Bedingung für BILDUNG sei dann einerseits, dass »der Mensch mit geistiger Behinderung in der Begegnung ›von Angesicht zu Angesicht‹ auf die in seinem Verhalten zum Ausdruck kommenden subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen eine ›Antwort‹ erhält« und andererseits »soziale Konstrukte der Gemeinschaft inhaltlich« eingebracht würden, dass es »zu einer Parallelisierung zwischen den subjektiven Deutungen des Menschen mit geistiger Behinderung und den sozialen Konstrukten seiner Gemeinschaft kommen« (ebd., S. 185) kann. Ein übergreifendes Interesse der vorgestellten Perspektive liegt im Übrigen auch darin, BILDUNGS-Prozesse von ›Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung‹ der empirischen Überprüfbarkeit zugänglich zu machen (vgl. Huberty & Wagner, 2019).

BILDUNG als Lernfähigkeit und innere Formbildung

Karin Terfloth (2010) untersucht BILDUNG vor dem Hintergrund des Konstruktivismus »durch die Brille der soziologischen Systemtheorie Bielefelder Provenienz« (S. 189). BILDUNG interpretiert sie in Anlehnung an Niklas Luhmann »im Sinne von Lernfähigkeit« (ebd., S. 205). Dabei wird »das Lernen als grundlegende Fähigkeit zu üben bzw. das Lernen zu lernen« (ebd., S. 191–192) verstanden. Obschon Luhmann, auf den sich Terfloth durchgängig bezieht, den BILDUNGS-Begriff vollständig durch den des Lernens ersetzt (vgl. ebd., S. 191), behält Terfloth selbst den BILDUNGS-Begriff in ihrer systemtheoretischen Auseinandersetzung bei. Dabei verknüpft sie die Begriffe *Lernen* und *BILDUNG* unauflöslich miteinander. Mit Luhmann beschreibt sie Lernen »als einen innerpsychischen Prozess, der als innere Formbildung definiert wird. Erlebtes wird anhand der bereits erlernten sprachlichen Begriffe verarbeitet und behalten. Daraus bilden sich Strukturen, die durch weitere Prozesse wiederum verändert werden können.« (Ebd., S. 192) Schlussendlich geht der BILDUNGS-Begriff bei Terfloth in dieser Beschreibung auf (vgl. ebd., S. 205). So werden Lern- bzw. BILDUNGS-Prozesse von Terfloth als solche beschrieben, in denen »der Schüler im Unterricht über Kommunikation mit anderen zur Auseinandersetzung mit Inhalten und somit zur Selbstreflexion und Veränderung der eigenen Umweltwahrnehmungen angeregt wird« (ebd., S. 192).

3.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung der Positionen

Der Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeichnet sich durch verschiedene (erkenntnis-)theoretische Strömungen und eine entsprechende Vielzahl an Positionen aus. Gleichwohl bemängeln Oliver Musenberg und Judith Riegert (2010c) einen »insgesamt unterentwickelten bildungstheoretischen Diskurs[…] in der Geistigbehindertenpädagogik« (S. 43). In der »sonderpädagogische[n] Theoriebildung«

sei darüber hinaus »eine deutliche Dominanz von Begriffen wie Förderung und Therapie« (ebd.) zu konstatieren. Mit Blick auf den Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist einerseits festzustellen, dass der BILDUNGS-Begriff seit jeher von besonderer Bedeutung ist und oft nahezu inflationär verwendet wird. Andererseits fehlt es bei der Verwendung des Begriffs häufig an einer bildungstheoretischen Fundierung und terminologischen Schärfe. Der BILDUNGS-Begriff wird entweder inhaltlich stark ausgeweitet (vgl. Klauß, 2006a) oder aber zur Annäherung an bzw. Begründung von weiteren erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Zentralkategorien wie *Erziehung*, *Lernen*, *Entwicklung* oder *Förderung* herangezogen (vgl. Hoffmann, 2010; Terfloth, 2010; Wagner, 2010). Mit Stinkes (2010) ist außerdem darauf zu verweisen, dass BILDUNG im gegenwärtigen Diskurs »entweder als angeleitete, verantwortete Förder- und Lernstruktur oder aber als individuelle Lern- und Entwicklungsgeschichte« (S. 134) ausgelegt wird. Weder der Begriff *Lernen* noch die Begriffe *Förderung* und *Entwicklung* können jedoch hinlänglich erfassen, was im Begriff *BILDUNG* zum Ausdruck kommt. Wie dargestellt, kennzeichnen BILDUNG je nach Auslegungstradition kulturelle, gesellschaftliche bzw. ethisch-moralische Dimensionen (vgl. Benner & Brüggen, 2004; Blankertz, 1989; Rieger-Ladich, 2019; Zirfas, 2011). Diese Bedeutungsdimensionen kommen in den vorgeschlagenen Alternativbegriffen nicht bzw. nicht hinreichend zum Tragen. Letztere eignen sich somit zwar für erziehungswissenschaftliche bzw. sonderpädagogische Forschung, scheinen für *bildungs*bezogene Theoriebildung aber nicht angemessen zu sein.

Im Folgenden werden nun die dargestellten Positionen kritisch beleuchtet und hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Bearbeitung des Problems unzureichender BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung befragt. Das Augenmerk liegt auf Positionen, die zur Fundierung eines allgemeinen BILDUNGS-Verständnisses beitragen können. Darüber hinaus gilt es, diskursive Leerstellen ausfindig zu machen. Eine anschließende Untersuchung dieser Leerstellen kann dazu beitragen, ein allgemeines BILDUNGS-Verständnis vor dem Hintergrund bereits existierender Positionen zu fundieren und BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren.

Die dargestellten kulturwissenschaftlich fundierten Diskursbeiträge konzentrieren sich auf die kulturelle Dimension als konstitutives Element von BILDUNG. Darin kommt ein weites Kulturverständnis zum Tragen, was sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als notwendig und fruchtbar erweist. BILDUNG stellt innerhalb der benannten Positionen ein Analysekriterium für gelingende (kulturelle) Teilhabe der Personengruppe dar. Zugleich wird der Anspruch an BILDUNG erhoben, zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Kultur beizutragen. BILDUNG gilt als Prozess, von dem niemand auszuschließen ist. Allerdings erschwert der dieser Position zugrunde liegende Bezug auf ein neuhumanistisches BILDUNGS-Verständnis bildungstheoretische Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, da damit Ideale zur Norm erhoben werden, an denen Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung scheitern müssen. So zeigt sich die Herausforderung, dass BILDUNG in neuhumanistischer Tradition mit bestimmten normativen Ansprüchen an subjektive und verstandesbezogene Fähigkeiten geknüpft wird, was sogar zur Annahme unterschiedlicher »Bildungsgrade« (Lamers & Heinen, 2006, S. 156) führen kann. Dabei ist die Konsequenz der Ausweitung des BILDUNGS-Verständnisses, durch die jedwede Zu- und Anwendung – auch solche

ohne pädagogischen Anspruch – einbezogen werden kann, ebenfalls kritisch zu betrachten. Stinkes (2008) bemängelt, dass »der nicht näher reflektierte Begriff der Bildung innerhalb der Behindertenpädagogik eine sehr weite Auslegung des Bildungsverständnisses« (S. 83) ermöglicht, was bildungstheoretisches Nachdenken erschwert, da der Begriff dadurch an Schärfe verliert und verwässert. Eine solche unkritische Ausweitung führt für Stinkes dazu, dass »*alle Aktivitäten*, seien sie therapeutischer, medizinischer und/oder pflegerischer Natur, d.h. Handlungen *ohne* pädagogischen Anspruch, als ›Bildung‹ verstanden werden« (ebd.; Herv. i.O.). Dennoch ist die innerhalb der kulturtheoretischen Position vorgenommene Interpretation von Bildung als lebenslanger und sämtliche Lebensbereiche umfassender Prozess bedeutsam für bildungsbezogene Theoriebildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dabei tritt die Forderung »anspruchsvolle[r] Bildungsinhalte« (Lamers & Heinen, 2006, S. 157) einer Verwässerung des Bildungs-Verständnisses zudem entschieden entgegen. Auch die Neuakzentuierung des Konzeptes der Selbstbestimmung scheint im Kontext geistiger und schwerer Behinderung aussichtsreich. Zugleich zeigt sich, dass es einer veränderten Sichtweise auf bestimmte Motive und Aspekte bedarf, um Bildung hinreichend – und sodann auch im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – theoretisieren zu können.

Einen veränderten Blick auf Bildung ebenso wie auf Bildungs-Ziele und -Ideale ermöglichen die dargestellten phänomenologisch fundierten Positionen. Bildung wird aus phänomenologischer Perspektive im Gegensatz zur neuhumanistisch geprägten Tradition als Prozess des »Umlernens« (Fornefeld, 2009, S. 112) konzipiert. Damit wird das klassische Bildungs-Verständnis in ein anderes Licht gerückt. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass hier die kulturelle Dimension von Bildung größtenteils unberücksichtigt bleibt, weshalb etwa Fornefeld mit dem Begriff des *Lernens* operiert. Dabei bleibt weitgehend unklar, inwiefern der Prozess des *Um-Lernens* als Bildung zu begreifen ist. Stinkes gibt daher kritisch zu bedenken, dass das Konzept Bildung auch in phänomenologisch orientierten Untersuchungen zu wenig berücksichtigt wird: »In allen Arbeiten werden Ansätze eines zerrissenen, von Fremdheit und Anonymität durchzogenen, mit dem Anderen verflochtenen Subjekt (=Ent-Subjektivierung) deutlich, jedoch erfolgt keine systematische Bezugnahme auf das Problemfeld Bildung.« (Stinkes, 2008, S. 87) Demgegenüber bietet das von Stinkes entworfene allgemeine Bildungs-Verständnis die Möglichkeit, Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung umfassend zu theoretisieren. So zeigen die von ihr bildungstheoretisch akzentuierten Motive der *Leiblichkeit*, der *Intersubjektivität* und der *Responsivität* Möglichkeiten, Bildung *anders* zu denken, was sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar erweisen kann.

Bei der entwicklungspsychologischen Position im Diskurs über Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigen sich Herausforderungen hinsichtlich der Frage, inwiefern Bildung bzw. Bildungs-Prozesse von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen zu unterscheiden sind. Dieses Problem scheint bei sämtlichen an der Kulturhistorischen Schule orientierten bildungstheoretischen Ausführungen auf. Gemeinhin wird hier der Bildungs-Prozess als »entwicklungspsychologischer Prozess der Welterschließung« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 110) beschrieben. Dies ist insofern kritisch zu bewerten, als die Verschmelzung bildungstheoretischer und entwicklungstheore-

tischer Erkenntnisse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit der Gefahr verbunden ist, dass bildungstheoretische Aspekte hinter entwicklungspsychologischen oder lerntheoretischen zurücktreten. Während BILDUNG zumeist mit einem normativen Anspruch verbunden ist und die entsprechenden Prozesse so konzipiert werden, dass sie auf den gesamten Menschen wirken, beziehen sich Entwicklungstheorien gemeinhin auf einzelne Teilbereiche der menschlichen Entwicklung. Darüber hinaus nehmen Entwicklungstheorien nicht hinreichend Bezug auf das Mensch-Welt-Verhältnis und lassen normative ebenso wie kulturell-gesellschaftliche Prozesse unbeachtet. Diesbezüglich stellt die Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule zwar eine Ausnahme dar, allerdings ist auch hinsichtlich ihrer Befunde fraglich, inwiefern der Entwicklungsbegriff in seiner ursprünglich psychologischen Ausrichtung dazu geeignet ist, bildungstheoretische Forschung nachhaltig zu befruchten. Zwar stellen die auf die Kulturhistorische Schule bezogenen Positionen in ihrem BILDUNGS-Verständnis die kulturellen wie historischen Dimensionen von BILDUNG heraus, schlussendlich bleibt aber unklar, was als BILDUNG begriffen wird. Darüber hinaus wird BILDUNG auf Prozesse der Aneignung und des Zugewinns von Wissen und Können beschränkt. Erneut ist unklar, inwiefern sich BILDUNG dann von anderen Phänomenen wie etwa dem des *Lernens* unterscheidet. Werden Entwicklungs- und BILDUNGS-Prozesse synonym verhandelt, liegt darin außerdem die Gefahr, dass BILDUNG – nun auch verstanden als pädagogisch-didaktische Zuwendung – auf den Aspekt der Förderung beschränkt wird. Auch der in der (Sonder-)Pädagogik etablierte Begriff der *Förderung* kann den der *BILDUNG* nicht ersetzen. Vielmehr ist in Bezug auf Ackermann (2010, S. 240) darauf hinzuweisen, dass Förderung aus BILDUNG erwachsen sollte.

Bernasconi und Böing (2015) begegnen den Problemen der entwicklungspsychologisch fundierten Perspektive dadurch, dass sie ein Verständnis von BILDUNG als relationales Geschehen der Sinnaneignung einerseits und der subjektiven Bedeutungsausbildung andererseits entwickeln. Damit knüpfen sie an gängige bildungstheoretische Überlegungen und das Motiv der Relationalität des Welt- und Selbstbezugs bzw. der *doppelseitigen Erschließung* nach Klafki (1959/1964, S. 298) an. Allerdings beziehen auch sie sich bei BILDUNGS-Fragen auf ein eindeutig kulturhistorisch geprägtes Verständnis von Entwicklung, weshalb sich schlussendlich jeder Prozess der Aneignung von Sinn und der Ausbildung von Bedeutung als BILDUNG begreifen lässt, ohne dabei die normativen, transformatorischen oder reflexiven Dimensionen, die BILDUNG im Gegensatz zu *Lernen* oder zu *Entwicklung* mit auszeichnen, hinreichend zu berücksichtigen. Dennoch zeichnet sich das BILDUNGS-Verständnis der Autoren durch den Einbezug der Frage nach dem Verlauf von BILDUNGS-Prozessen aus. Damit erweist es sich als bedeutsam für den Fortgang dieser Untersuchung. Kritisch anzumerken ist jedoch auch bezüglich der theoretischen Analyse von BILDUNGS-Prozessen, dass das von Bernasconi und Böing (2015) vertretene Verständnis dieser Prozesse als solche der Aneignung von Sinn und Bedeutung einer konstruktivistisch geprägten Vorstellung von Lernen und BILDUNG Vorschub leistet. Dies ist insofern problematisch, als damit das tätige Subjekt besonders in die Verantwortung genommen wird, die kulturell-historische Bedeutung eines Gegenstandes aktiv zu verinnerlichen und ›verfügbar‹ zu machen. Fraglich ist dabei, inwieweit BILDUNGS-Prozesse tatsächlich eigenaktiv gesteuert werden können. Außerdem ähnelt das von Bernasconi und Böing fundierte Verständnis von BILDUNGS-Prozessen in einer gemäßigten

Ausprägung der konstruktivistischen Position im bildungstheoretischen Diskurs. Auch diese ist jedoch nicht unkritisch zu betrachten.

So fokussieren konstruktivistisch orientierte Positionen BILDUNG vornehmlich als neuronalen Prozess und damit einseitig. Es ist fraglich, ob der Begriff *BILDUNG* geeignet ist, neuronale Konstruktions-Prozesse und auf das Organ des Gehirns reduzierte Aufbau- und Veränderungsprozesse zu beschreiben. Darüber hinaus ist zu fragen, inwiefern die Reduktion menschlicher Erkenntnis und des menschlichen Bewusstseins auf das Gehirn zulässig sein kann und ob sie im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nicht vielmehr schadet als nützt. Während an neuhumanistischen Idealen orientierte Positionen dazu beitragen, dass das BILDUNGS-Verständnis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung sehr stark ausgeweitet wird, zeigt sich in Hinblick auf konstruktivistisch orientierte Positionen zusätzlich die Gefahr, dass nicht nur jeder *Be*handlung bildungstheoretisches Potenzial zugewiesen werden kann, sondern dass darüber hinaus auch jede Handlung und Aktivität des BILDUNGS-Subjekts, seien es etwa gesteigerte Aufmerksamkeit oder physiologische Veränderungen, unter dem Begriff *BILDUNG* subsumiert werden könnten. Obschon konstruktivistische und letztlich auch systemtheoretische Positionen *Prozesse* untersuchen, lässt sich kritisch fragen, ob sie dabei tatsächlich Prozesse in den Blick nehmen, die als *BILDUNG* begriffen werden können.

Zusammenfassend lassen sich innerhalb des Diskurses über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung Positionen ausmachen, mittels derer sich einer Konzeption von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung angenähert werden kann. Insgesamt zeigt sich hier jedoch ein Desiderat an bildungsphilosophischen Positionen. Es zeigt sich auch, dass innerhalb der Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung bislang weitgehende Uneinigkeit darüber herrscht, was im Begriff *BILDUNG* zum Ausdruck kommt und wie sich das Phänomen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hinreichend erfassen lässt. Bestimmte gestaltgebende Motive von BILDUNG werden zwar benannt und im Kontext geistiger und schwerer Behinderung theoretisch untersucht. Dabei werden aber z.T. tradierte Perspektiven, anthropologische (Selbst-)Deutungen und Vorannahmen unkritisch übernommen, die im spezifischen Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit Komplikationen und Herausforderungen einhergehen können.

Die uneindeutige theoretische Lage kann auch zu einem unklaren Verständnis von BILDUNG in der pädagogischen Praxis beitragen (vgl. Schindler, 2021, S. 380), was wiederum dazu führen kann, dass nicht geklärt ist, welchen Ansprüchen pädagogische Bemühungen in Bezug auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu genügen haben bzw. wie sich ein wenig präziser Anspruch auf BILDUNG überhaupt praktisch umsetzen lässt. Die Konsequenz ist, dass BILDUNGS-Möglichkeiten im Kontext geistiger und schwerer Behinderung gar nicht oder nicht hinreichend angeboten werden. Das bildungstheoretische Desiderat äußert sich somit in Form eines Ausschlusses von BILDUNG und unzureichender kultureller Teilhabe, was sich im Alltag der Personengruppe offenbart. Entsprechend bedarf es im Kontext geistiger und schwerer Behinderung weiterer Forschung, die zunächst das Phänomen BILDUNG theoretisch konkretisiert, dabei allerdings gängige (Vor-)Annahmen auch kritisch überprüft. Vor dem Hintergrund dieses Desiderats sieht sich diese Arbeit vor die Aufgabe gestellt, ein allgemeines Verständnis von BILDUNG auszuarbeiten, das Menschen mit geistiger

und schwerer Behinderung mit einbezieht und das sich auch positiv auf das praktische pädagogische Handeln auswirken kann.

Als aussichtsreicher Anhaltspunkt für diese Aufgabe lassen sich bildungsphilosophische Forschungsarbeiten aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren anführen, die sich einem tradierten BILDUNGS-Ideal entgegenstellen (vgl. I, Kap. 1.1). Umso erstaunlicher erscheint es, dass die Erkenntnisse im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang kaum berücksichtigt werden. Der Einbezug von Befunden aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und damit zusammenhängend der theoretische Einbezug eines postmodernen BILDUNGS-Verständnisses erscheinen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in zweifacher Weise bereichernd: Erstens können vor dem Hintergrund postmoderner Debatten traditionelle BILDUNGS-Ideale kritisch reflektiert und überarbeitet werden. Dies ermöglicht es, BILDUNG *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a). Zweitens bietet sich damit die Möglichkeit, BILDUNGS-*Prozesse* in den Fokus wissenschaftlicher Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu nehmen. Die grundlegende Erforschung von BILDUNGS-Prozessen kann dazu beitragen, herauszufinden, *wie* BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verläuft. Bisherige Untersuchungen legen den BILDUNGS-Prozess im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vornehmlich lern- bzw. entwicklungsorientiert aus. Mit Huberty und Wagner (2019) ist außerdem zu konstatieren, dass »Bildungsprozesse bei Menschen mit schwerer Behinderung [...] trotz sich weiter entwickelnder Bildungsangebote einem hohen Grad an Unbestimmtheit hinsichtlich ihrer Nachvollziehbarkeit [unterliegen]« (S. 136). Die abschließende These lautet, dass die Konzentration auf den Verlauf von BILDUNGS-Prozessen neben bzw. in Kombination mit der theoretischen Fundierung eines allgemeinen BILDUNGS-Verständnisses dazu beitragen kann, die BILDUNGS-Situation im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern und BILDUNGS-Benachteiligung zu verringern. Auch ist anzunehmen, dass das in der Pädagogik für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung konstatierte Fehlen didaktisch-methodischer Theorien und Konzepte (vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 158) u.a. auf ein Unwissen bezüglich des Verlaufs von BILDUNGS-Prozessen in diesem Kontext zurückgeführt werden kann. Folglich bedarf es zur Verbesserung der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation der Personengruppe einer fundierten und fundierenden (theoretischen) Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

Zusammenfassung und weiterführende Gedanken

Das Problem unzureichender BILDUNG und kultureller Teilhabe von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung stellt den Ausgangspunkt und die Motivation dieser Arbeit dar. Dieses Problem zeigt sich vorwiegend in der pädagogischen Praxis. Sein Ursprung ist jedoch (auch) in bislang unzureichenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen *BILDUNG* anzunehmen. Im Vorangegangenen zeigte sich, dass der Begriff *BILDUNG* aufgrund der langen Bedeutungsgeschichte mit Vorannahmen, Überzeugungen und Dimensionen verbunden ist, die es erschweren, BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hinreichend zu theoretisieren. Dennoch zeigt sich ein breites Diskursfeld zum Thema BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dieses Phänomen kann damit begründet werden, dass ein Hauptanliegen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung seit ihrem Entstehen in den 1950er Jahren darin liegt, ein allgemeines Verständnis von BILDUNG zu etablieren, das niemanden ausschließt. Dabei zeigt sich allerdings die Problematik, dass BILDUNG im Rahmen der Untersuchungen häufig in ihrer Bedeutung ausgeweitet oder aber durch verwandte Konzepte und Begriffe wie etwa *Lernen* oder *Entwicklung* ersetzt bzw. psychologisch akzentuiert wird. Hierin lässt sich eine Ursache dafür ausmachen, dass die BILDUNGS-Realität der Personengruppe vornehmlich von psychologischen, therapeutischen oder pflegerischen Maßnahmen geprägt ist, was wiederum einen Ausschluss von kulturellen Symbolbeständen zur Folge haben kann und im Rahmen dieser Arbeit im Begriff *unzureichende BILDUNG* zum Ausdruck kommt.

Wissenschaftliche Versuche, diesem Problem produktiv zu begegnen, konzentrieren sich bisher vornehmlich auf die Bearbeitung didaktischer Fragen. So wird die Ursache des Problems gemeinhin fehlenden didaktischen Erkenntnissen und Konzepten und daraus folgend mangelnden bzw. unzureichend umgesetzten methodisch-didaktisch ausgestalteten Angeboten zugeschrieben. Lamers und Heinen (2006) gehen davon aus, dass

> »Einschränkungen, die bei der Auswahl der Inhalte in der Praxis entstehen, [...] i.d.R. weder in der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler noch in den Inhalten selbst begründet [sind], sondern in den noch unzureichenden Methoden, Schülerinnen und

> Schülern mit schwerer Behinderung ein Lernen in inhaltlicher Vielfalt zu ermöglichen.« (S. 158–159)

Vor allem das Fehlen didaktischer Konzepte, die darauf abzielen, »individuelle Angebote mit kultureller Bedeutsamkeit zu gestalten und diese mit lebenspraktischen Bezügen zu verbinden« (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 60), wird vielfach kritisch angemahnt (vgl. Bauersfeld, 2014; Bernasconi & Böing, 2015, S. 107; Lamers & Heinen, 2006).

Den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet die These, dass didaktische Desiderate und spezifische didaktische Herausforderungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung für das Entstehen des Problems unzureichender BILDUNG und kultureller Teilhabe mit verantwortlich sind. Allerdings zeigt sich vor dem Hintergrund des bislang Dargestellten, dass fehlende *didaktische* Konzepte als *Symptom* unzureichender *bildungstheoretischer* Forschungsbemühungen interpretiert werden können. Es konnte gezeigt werden, dass es an einer wissenschaftlichen Fundierung eines allgemeinen BILDUNGS-Verständnisses fehlt. Darüber hinaus offenbarte sich ein wissenschaftliches Desiderat an Erkenntnissen über den Verlauf von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Die These dieser Arbeit lautet zusammengefasst: Weil es an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen über BILDUNG ebenso wie an Erkenntnissen über den Verlauf von BILDUNGS-Prozessen fehlt, konnten bisherige didaktische Bearbeitungsversuche dem Problem unzureichender BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nicht hinreichend begegnen. Die Suche nach methodisch-didaktischen Lösungen allein scheint demnach nicht auszureichen, um dem Problem unzureichender BILDUNG produktiv begegnen zu können, weil sie sich womöglich einem *Symptom*, nicht aber dem eigentlichen *Ursprung* des Problems zuwendet.

Die weiterführende These lautet, dass es der Grundlegung eines Verständnisses von BILDUNG bedarf, das niemanden ausschließt, um sich dem Ursprung des Problems zuwenden zu können. Eine solche Grundlegung muss jedoch aus den benannten Gründen mit einer kritischen Auseinandersetzung mit klassischen BILDUNGS-Konzeptionen und -Idealen einhergehen. Während sich die allgemeine erziehungswissenschaftliche Forschung der vergangenen Jahrzehnte einer neuhumanistischen Begründung von BILDUNG kritisch zuwendet (vgl. Hansmann & Marotzki, 1988; Kokemohr, 1989; Koller, 2012a; Meyer-Drawe, 2012a; Peukert, 1984), sind solche Versuche im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang eine Ausnahme. Diese Tatsache ist erstaunlich, insofern sich doch gerade im spezifischen Kontext eine alternative wissenschaftliche Begründung von BILDUNG als fruchtbar erweisen kann.

Für den Fortgang dieser Arbeit stellt sich darum die Frage, ob sich das tradierte neuhumanistisch geprägte Konzept von BILDUNG *grundsätzlich* – und sodann auch im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – vor dem Hintergrund gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Positionen neu akzentuieren bzw. erweitern lässt. Der Bearbeitung dieser Frage wendet sich der zweite Teil der Arbeit zu. Das Ziel liegt darin, BILDUNG zu theoretisieren und die Gestalt des Phänomens zu schärfen, ohne dabei neuhumanistischen Idealen verhaftet zu bleiben, so dass sich BILDUNG dergestalt auch als ein bestimmte Personengruppen nicht ausschließendes Phänomen zeigen kann.

Im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigen sich die phänomenologischen Untersuchungen von Stin-

kes (vgl. u.a. 1999, 2000a, 2000c, 2008) als sinnvoller Anknüpfungspunkt weiterer Forschung, um BILDUNG *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a). Zugleich erweisen sich kulturwissenschaftlich fundierte Untersuchungen für eine weiterführende theoretische Ergründung als fruchtbar, da sie BILDUNG als kulturelles, normatives und gesellschaftliches Phänomen konzipieren (vgl. Lamers & Heinen, 2006; Ackermann, 2010).

Während der BILDUNGS-Prozess in neuhumanistischer Tradition vornehmlich als ein mit festgelegten Idealen verbundener Reifungs- und Wachstumsprozess begriffen wird, ermöglicht es eine Erweiterung dieses BILDUNGS-Verständnisses, einen Prozess zu theoretisieren, von dem anzunehmen ist, dass ihn jeder Mensch vollziehen kann. Fraglich ist dann allerdings auch, ob es sich hierbei (ausschließlich) um einen Prozess der Aneignung von Kultur oder der Erschließung von Welt durch Vermittlung bzw. durch subjektive Tätigkeit handeln kann. Durch die Erweiterung bisheriger bildungsbezogener Theoriebildung öffnet sich damit auch eine veränderte Perspektive auf didaktische Fragen. Während Lamers und Heinen (2006, S. 158–159) davon ausgehen, dass es zur Erfüllung des Anspruchs auf BILDUNG von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung vornehmlich an methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten fehlt, um Begegnungen mit und Erschließung von Welt zu ermöglichen, wird im Folgenden die These vertreten, dass es einer Erweiterung bisheriger bildungstheoretischer Forschung bedarf, um schließlich auch methodisch-didaktische Fragen neu bzw. anders stellen zu können.

II. Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

1. Bildungsverständnis

Eine Voraussetzung dafür, ein Verständnis von BILDUNG zu entwickeln, das die verschiedenen Bedeutungsdimensionen des Phänomens hinreichend erfasst und es außerdem möglich macht, BILDUNG *anders* (vgl Koller, 2012a) bzw. *nicht ausschließend* zu denken, ist die kritische Untersuchung von Vorannahmen und Bestimmungen, die in gängigen Konzeptionen über BILDUNG getroffen werden und die sich bis heute im Alltag und in der (erziehungswissenschaftlichen) Theoriebildung beständig halten. Dieses Kapitel folgt der These, dass eine kritische Überprüfung dieser (Vor-)Annahmen dazu beitragen kann, BILDUNG als ein Phänomen zu theoretisieren, das nicht notwendigerweise auf bestimmte Personen bzw. auf individuelle Fähigkeiten bezogene, ausschließende Eigenschaften aufweist. Weiterhin gilt dabei der Grundsatz, dass BILDUNG nicht endgültig und allumfassend definiert werden kann (vgl. I, Kap. 1.1). Dennoch ist es möglich und notwendig, »sich problematisierend zur Bildung zu verhalten« (Ricken, 2007, S. 26). Zur Erarbeitung eines allgemeinen, nicht ausschließenden Verständnisses von BILDUNG wendet sich dieses Kapitel ausgewählten Konzepten und Motiven problematisierend zu, die mit BILDUNG gemeinhin in Verbindung stehen. Die Problematisierung betrifft zunächst die Motive der Subjektivität und der Subjektwerdung durch BILDUNG (Kap. 1.1). Durch eine kritische Hinwendung zeigt sich Bildung im Rahmen dieser Arbeit (verdeutlicht nun durch die reguläre Schreibweise des Wortes) sodann zunächst als ein Geschehen, das mit den Welt- und Selbstbezügen des Einzelnen in Verbindung steht und sich auf diese auswirkt (Kap. 1.2). Darüber hinaus zeigt sich vor dem Hintergrund dieser ersten Bestimmung die Notwendigkeit, gängige normative Zielsetzungen von BILDUNG kritisch zu hinterfragen (Kap. 1.3). Abschließend werden die bisherigen Ergebnisse mit der *transformatorischen Dimension* von BILDUNG zusammengeführt, so dass sich Bildung in dieser Arbeit als ein das Subjekt veränderndes, normativ bestimmtes Phänomen entfaltet (Kap. 1.4). Diese Konzeption erweist sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als besonders anschlussfähig.

1.1 Bildung und Subjekt

Das neuhumanistische BILDUNGS-Ideal prägt den Diskurs über BILDUNG (im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) bis heute nachhaltig (vgl. Stinkes, 2008, S. 91). Als Ziel von BILDUNG gilt dabei die Subjektwerdung. Zugrunde liegt eine Vorstellung, die das Subjekt als autonome, selbsterkennende und selbstreflexive Instanz auffasst. Dieses moderne Subjektverständnis führt jedoch in Bezug auf BILDUNG – wie dargestellt (vgl. I, Kap. 3.2) – dazu, dass Ansprüche an das Subjekt gestellt werden, die es scheitern lassen. Dies hat im konkreten Fall von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zur Folge, dass sie aufgrund häufig eingeschränkter kognitiver Fähigkeiten und der vermeintlich personengruppenspezifischen Einschränkung (selbst-)reflexiver Fähigkeiten von BILDUNG theoretisch wie praktisch ausgeschlossen werden. Dieser Kontext lässt grundlegende Problematiken eines neuhumanistisch geprägten BILDUNGS- und Subjekt-Verständnisses besonders deutlich hervortreten. Die allgemeinen Herausforderungen, die ein modernes Subjekt-Verständnis in Bezug auf BILDUNG zeitigt, verschärfen sich also im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, sie sind jedoch kein behinderungsspezifisches Phänomen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich modernen Subjektkonzeptionen *grundsätzlich* kritisch zuzuwenden. Das kann eine veränderte Sicht auf BILDUNG begünstigen, so dass sich BILDUNG ohne anthropologische Engführung entfalten lässt. Zugleich bedarf es dann auch keines behinderungsspezifischen oder gesonderten Verständnisses von BILDUNG. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff stellt den Ausgangspunkt dafür dar, BILDUNG *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a) und wird innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bereits vielfach vorgenommen (vgl. Kokemohr & Prawda, 1989; Koller, 2001; Meyer-Drawe, 1984, 1996a; Rieger-Ladich, 2019). Dies gilt es nun im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar zu machen.

Die subjektkritischen Stimmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beziehen sich vornehmlich auf sozial- und geisteswissenschaftliche Analysen, die sich dem Poststrukturalismus zuweisen lassen (vgl. Fritzsche, Schmidt, Hartmann & Tervooren, 2001) oder die der Phänomenologie zugehörig sind (vgl. Meyer-Drawe, 1996a).[1] In poststrukturalistischen Theorien steht eine *Dezentrierung* des Subjekts »mit unterschiedlichen konzeptuellen Mitteln« (Reckwitz, 2021, S. 16) im Zentrum der Bemühungen. Das übergreifende Ziel liegt darin, der klassischen Subjektphilosophie, die »von Descartes' Modell des

1 Der Poststrukturalismus umfasst »eine Gruppe semiotisch ausgerichteter Theorien und deren Anwendungen in verschiedenen, in aller Regel kulturwissenschaftlichen Disziplinen« (Köppe & Winko, 2013, S. 97). Es handelt sich hierbei um eine nicht eindeutige Bezeichnung einer Strömung, die in den 1960er Jahren in Frankreich entstand (vgl. ebd.). Als dieser Strömung vornehmlich zugehörig lassen sich die Theoretiker Jacques Derrida, Michel Foucault und Jacques Lacan nennen (vgl. ebd.). Eine wichtige Bezugstheorie ist der Strukturalismus, dem ein Zeichenkonzept der Verbindung von Bezeichnetem und Bezeichnendem zugrunde liegt, das jedoch in poststrukturalistischen Texten dekonstruiert wird. So wird »die herkömmliche Annahme einer verlässlichen Verbindung von Signifikant und Signifikat und damit die Möglichkeit der Rekonstruktion einer stabilen Bedeutung verneint« (ebd., S. 97–98). In diesen Befunden begründen sich die »erkenntnis- und subjektskeptische[n] Positionen« (ebd., S. 98) poststrukturalistischer Theorien.

Ich als unzweifelbarem reflexiven ›Cogito‹ in Distanz zur Welt bis zum deutschen Idealismus bei Kant, Fichte und Schelling« (ebd., S. 15) reicht, ebenso wie dem sozialtheoretischen Individualismus bei Locke und Hobbes ein »dezentrierte[s] Subjekt[...]« gegenüberzustellen, »dessen Autonomie als Resultat unterschiedlicher Formen von Fremdbestimmung entlarvt wird« (Koller, 2001, S. 42). Der Kulturwissenschaftler und Soziologe Andreas Reckwitz (2021) bestimmt eine »Doppeldeutigkeit [...], die dem [Subjekt-]Begriff von Anfang an zukommt« (S. 18). Das Subjekt erlangt laut Reckwitz in der Unterwerfung lediglich *vermeintliche* Autonomie. Er konstatiert: »Das Subjekt wird zu einer vorgeblich autonomen, selbstinteressierten, sich selbst verwirklichenden Instanz, indem sie sich entsprechenden kulturellen Kriterienkatalogen der Autonomie, der Selbstinteressiertheit, der Selbstverwirklichung etc. unterwirft.« (Ebd.) Subjektivität ist demnach sozial bedingt, weshalb Autonomie und Selbstbestimmung (für Einzelne) immer nur innerhalb bestehender Herrschaftsverhältnisse zu realisieren sind (vgl. Foucault, 2014). Mit der Dezentrierung des Subjekts werden somit auch die bewusstseinsphilosophischen Konzepte von Autonomie und Selbstbestimmung kritisch hinterfragt bzw. als Illusionen enttarnt (vgl. Derrida, 1967/2003; Foucault, 1977; Lacan, 2016). Entsprechend ist

> »nicht nur die [...] Idee eines abstrakten und autonomen Subjekts, das trotz der gesellschaftlichen Zustände ein Eigenleben im Gegensatz zu den Zumutungen führen kann, [...] in die Kritik gekommen, vielmehr steht auch zur Disposition, wie dieses Subjekt durch die Zustände erst hervorgebracht wird und seine eigenen internalisierten Überzeugungen und Werte entlang gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftskonstellationen ausbildet.« (Bergold-Caldwell, 2020, S. 43)

Das Subjekt ist somit nicht länger als eine in sich geschlossene Instanz zu begreifen, die selbst erkannt und gewusst werden kann und die außerdem frei ist von sozialen (Herrschafts-)Zwängen. Das Subjekt ist notwendigerweise ein in sich gespaltenes, kein »einheitliche[s] Subjekt, sondern ein Subjekt, das seine eigene Gespaltenheit und Vielfältigkeit ebenso anerkennt wie die radikale Vielfalt anderer Subjekte und ihrer Artikulationsformen« (Koller, 2001, S. 47). Diese grundlegenden Annahmen wirken sich auf bildungstheoretisches Nachdenken aus und das Subjekt wäre auch hier zu dezentralisieren.

Nicht nur aus poststrukturalistischer, sondern auch aus phänomenologischer Perspektive lässt sich das moderne Subjektverständnis dekonstruieren. Aus dieser Perspektive kann eine kritische Revision des bewusstseinsphilosophischen Subjekts der Moderne vorgenommen werden, ohne dabei Subjektivität als Konzept grundsätzlich zu verwerfen (vgl. Meyer-Drawe, 1993; Ricken, 1999; Waldenfels, 1994; Westphal, 2001). So lässt sich auch BILDUNG phänomenologisch weiterhin als Geschehen denken, in das ein Subjekt involviert ist. Diese Annahme ist insofern sinnvoll, als BILDUNG nach einem Subjekt verlangt – BILDUNG ist ohne jemanden, *der* sich bildet bzw. *der* gebildet wird, nicht zu denken. Dabei wird das Subjekt phänomenologisch über seine Leiblichkeit und das Motiv der Inter-Subjektivität begriffen (vgl. Meyer-Drawe, 1996a). Auch phänomenologische Untersuchungen verabschieden sich somit vom Subjekt als »einer ihrer selbst bewussten souveränen Instanz« (Koller, 2001, S. 35). Entsprechend ist das Subjekt der Phänomenologie auch in bildungstheoretischer Hinwendung ausschließlich als ein mit der Welt, sich selbst und dem Anderen im Verhältnis stehendes zu begreifen, das nicht als

transzendentales, selbstreflexives und souveränes Subjekt existiert, sondern sich eben durch die Verhältnisse bzw. seine Verhältnishaftigkeit allererst konstituiert. Auch Bildung im hier vertretenen Verständnis lässt sich von daher als ausschließlich relationales und *inter*-subjektives Geschehen begreifen. Die Verhältnishaftigkeit von Mensch und Welt ist seit jeher bildungstheoretisches Leitmotiv. BILDUNG beschreibt dabei bereits in unterschiedlichsten Auslegungen das Geschehen des Entstehens und der Veränderung des Verhältnisses von Mensch und Welt (vgl. Humboldt, 1956; Klafki, 2007; Kokemohr, 1989; Koller, 2012a).

1.2 Bildung als relationaler Prozess

Vor dem Hintergrund eines veränderten Subjektverständnisses lässt sich der BILDUNGS-Begriff theoretisch weiter schärfen. Dabei können die im Rahmen der kulturtheoretischen Konkretisierung von BILDUNG (vgl. I, Kap. 1.2) benannten Aspekte vor dem Hintergrund der Annahme eines dezentrierten Subjekts weiter ausgeführt werden. Bildung im hier vertretenen Verständnis entfaltet sich dann als relationales Geschehen, das sich aus den Welt- und Selbstbezügen heraus ergibt und sich zugleich auf diese auswirkt. Bildung lässt sich erfassen »als ein paralleler Vorgang der Entstehung sowohl von Selbst- als auch von Weltreferenzen« (Stojanov, 2006b, S. 20). Das Entstehen dieser Referenzen ist bedingt durch die relationale Verbundenheit des Selbst mit der Welt. Das Entstehen von Weltreferenzen kann überdies in Verbindung stehen mit der »Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch Andere« (ebd.). Dieses Wissen ist zu verbinden mit den Gegenständen und Dingen der Welt, über die Wissen erlangt wird.[2] Klafki benennt diese Dimension im Begriff der *materialen Bildung*. In der »Vermittlung von [...] Fähigkeiten« (Stojanov, 2006b, S. 20) ist wiederum das begriffen, was Klafki im Begriff der *formalen Bildung* zum Ausdruck bringt (vgl. I, Kap. 1.2). Bildung – auch hier verstanden als Geschehen mit und im Weltbezug – beschreibt mit Klafki ein dialektisches Zusammenspiel *formaler* und *materialer* Dimensionen im Sinne *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 293).

Nun lässt sich die *Welt* als kulturelle bzw. symbolisch-strukturierte Welt begreifen (vgl. Cassirer, 1923/2010). Der Mensch ist in Kultur eingebunden, er ist »ohne Kultur nicht denkbar« (Löwisch 1989, zit.n. Heinen, 2003, S. 64). Weil sich der Mensch von Anbeginn in kulturell-symbolischen Ordnungen bewegt, steht er zu diesen zwangsläufig in einem Verhältnis. Das In-der-Welt-Sein bedingt das Entstehen eines Weltbezugs. Zugleich ist das Entstehen dieses Weltbezugs auch auf eine Zuwendung »durch Andere« (Stojanov, 2006b, S. 20) angewiesen. Der Bezug zur Welt ist in den Erfahrungen mit der symbolisch und sozial vermittelten Welt begründet und kann durch Andere intensiviert, gelenkt, geleitet, unterstützt und begleitet werden. Dabei können sich neu gewonnene Erfahrungen

2 Mit dem Begriff *Gegenstand* ist nicht notwendigerweise ein physisch gegebenes Ding oder ein Gebrauchsgegenstand gemeint. In diesem Begriff werden sämtliche kulturellen, symbolisch strukturierten Sinngefüge wie etwa Kunstwerke, Melodien, Sachverhalte, Zahlen und Zeichen und auch soziale Relationen zusammengefasst (vgl. Zahavi, 2007, S. 13). Dementsprechend kann »der Gegenstand mehr oder minder direkt gegeben, mehr oder minder *gegenwärtig* sein« (ebd., S. 14; Herv. i.O.).

und das dabei entstehende Wissen und Können auf das bereits bestehende Weltverhältnis *auswirken*. Im Bildungsprozess, der begründet ist in der Begegnung mit der Welt, entstehen neue Bezüge zur Welt und bereits etablierte Bezüge können sich verändern. Zugleich können dabei auch die gegebenen und übergeordneten kulturell-symbolischen Ordnungen und Strukturen der Welt entstehen oder verändert werden. Das Subjekt gestaltet gegebene Ordnungen und Strukturen (produktiv) mit. Dieses Phänomen benennt Klafki (1959/1964, S. 298) mit dem Begriff der *doppelseitigen Erschließung*.

Weil sich BILDUNG als ein relationaler Prozess vor dem Hintergrund eines veränderten Subjektverständnisses entfalten lässt, ist Weltbezug nicht ohne Selbstbezug zu denken. Bildung beschreibt hier somit einen doppelseitigen Prozess, in dem nicht nur Welt-, sondern auch Selbstreferenzen entstehen und sich verändern. Aus der phänomenologischen Grundhaltung dieser Arbeit heraus ist das Selbst als ein leiblich verfasstes zu begreifen (vgl. Waldenfels, 2000). Das leibliche Selbst ist »in der Welt« und durch seine Körperlichkeit immer auch »Teil dieser Welt« (Dederich, 2022, S. 34). Wie bereits beschrieben, fungiert der Leib als »dreifache ›Umschlagstelle‹« (Schaller, 2012, S. 279). Der Leib bezieht sich »erstens auf Phänomene der Welt, er hat einen Weltbezug« (Waldenfels, 2000, S. 11). Zugleich liegt »die Besonderheit des Leibes […] darin, daß er auf sich selbst bezogen ist« (ebd., S. 43). Der Selbstbezug vollzieht sich allerdings stets im Fremdbezug, wobei »die Gleichzeitigkeit von Fremdbezug und Selbstbezug […] eine gewisse Form der Fremdheit schon in mir selbst voraus[setzt]« (ebd., S. 285). Im leiblichen Selbst verschränken sich demnach »Selbst-, Fremd- und Weltbezug« (Schnell, 2017, S. 44). Durch den Leib ist das Selbst empfänglich für die Welt. Zugleich wird es dazu genötigt, sich zu dieser Welt zu verhalten und sich in einen Bezug zu ihr zu setzen (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 61; Stinkes, 2000b, 2008). Das leibliche Selbst konstituiert sich in der relationalen Verschränkung mit intra- wie interindividuellen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Ordnungen, in die es von Beginn an eingebunden ist (vgl. II, Kap. 1.1). Die jeweiligen Bezüge zur Welt entstehen durch Erfahrung. Dabei sind Erfahrungen immer »*Erfahrungen von etwas*« (Achim, Walter & Slaby, 2011, S. 9; Herv. i.O.). Und dieses *Etwas* bestimmt den Bezug zur Welt. Dabei entsteht notwendigerweise auch ein Bezug zu dem Selbst, das diese Erfahrungen macht. In der Welterfahrung verändert sich der Bezug zur Welt und damit auch der Bezug zu sich selbst. Dabei bleibt sich das Selbst durch das fremde *Etwas* der Erfahrung zudem selbst fremd.

Zusammengefasst sind somit Selbstbeziehungsformen ohne Weltbezug nicht denkbar (vgl. Stojanov, 2006a, S. 79). Entstehen neue Bezüge zur Welt oder verändern sich bereits etablierte Weltverhältnisse, geht damit das Entstehen neuer Selbstbezüge bzw. die Veränderung etablierter Selbstbezüge einher. Somit ist Bildung kein Prozess, der allein die Weltbeziehungen betrifft. Bildung entfaltet sich als Prozess, der sich notwendigerweise auch auf die Selbstbezüge des leiblichen Selbst auswirkt.

1.3 Normative Zielsetzungen

Aus dem bislang Beschriebenen lassen sich nun erste Ableitungen hinsichtlich der »›normativen Implikationen‹ des Bildungsbegriffs« (Drerup, 2018, S. 27) vornehmen. BILDUNG ist gemeinhin mit der Frage verbunden, »was sein *soll*« (Fuchs, 2014, S. 14;

Herv. T.S.). Als Phänomen mit sozial-gesellschaftlicher Dimension meint BILDUNG einen »normativ positiv geladenen« (Drerup, 2018, S. 30) Prozess. Entsprechend betrifft BILDUNG *auch*, wie bereits ausgeführt, die »institutionalisierte Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch Andere« (Stojanov, 2006b, S. 20), was vor allem in der transitiven Verwendungsform des Verbs zum Ausdruck kommt (vgl. Ackermann, 1990/2010, S. 56). BILDUNG meint gemeinhin auch ein Geschehen, bei dem *jemand* bildend auf *jemand anderen* einwirkt. Bei BILDUNG handelt es sich somit regelhaft um einen gesellschaftlich mitverantworteten und mitgestalteten Prozess, der als solcher mit bestimmten gesellschaftlichen Normen verknüpft ist. Bildungstheoretische Forschung hat daher auch Fragen nach normativen Zielsetzungen zu stellen, da BILDUNG nicht als völlig subjektives und von gesellschaftlichen Aspekten, Normen und Wertvorstellungen befreites Phänomen zu verstehen ist. Bildung ist im Rahmen dieser Arbeit dementsprechend mit normativen Ansprüchen verbunden. Es stellt sich daher die Frage nach den normativen Zielsetzungen von Bildung.

Normative Zielsetzungen von BILDUNG betreffen traditionell die Motive der vernünftigen Selbstentfaltung, der Selbstbestimmung als Akt der Befreiung von herrschaftlichen Zwängen, der Autonomie und der Selbsterkenntnis (vgl. Klafki, 2007, S. 19–20). Diese Zielbestimmungen sind allerdings erneut an ein utopisches (Subjekt-)Ideal gebunden, das Ausschluss begünstigt (vgl. II, Kap. 1.1). Erneut sei auf das (Miss-)Verständnis eines autonomen, vernunftgeleiteten und selbstbestimmten Subjekts verwiesen, das unerfüllbare bildungsbezogene Ideale zur Folge hat. Damit sind auch die tradierten bildungsbezogenen Ideale als unerreichbar aufzugeben (vgl. ebd.).

Seit den 2000er Jahren zeigt sich in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft neben den Idealen der neuhumanistischen Bildungsphilosophie auch die Tendenz, andere an das Subjekt und dessen Fähigkeiten gebundene normative Zielperspektiven mit dem Phänomen BILDUNG zu verknüpfen. Mit der Etablierung des Kompetenzbegriffs wird BILDUNG mit dem Ideal verbunden, bestimmte zuvor festgelegte Fähigkeiten zu erlangen (vgl. Musenberg, Riegert, Dworschak, Ratz & Terfloth, 2008, S. 306–307). Während also das klassische BILDUNGS-Ideal auf die Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis eines vermeintlich transzendentalen Subjekts abzielt, ist es vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Kompetenz-Diskurses die Ausbildung eng umrissener Fähigkeiten bzw. *Kompetenzen*, deren Erreichen zum normativen Ziel von BILDUNG erhoben wird (vgl. Lederer, 2015, S. 490).

Werden mit BILDUNG also gemeinhin einerseits (unerreichbare) gesellschaftsphilosophische Ideale, andererseits die Ausbildung eines spezifischen Könnens und eng umrissener Fähigkeiten verknüpft, zeigen sich im bildungstheoretischen Diskurs auch Versuche, sich von diesen – utopischen bzw. reduktionistischen – normativen Ansprüchen zu befreien. Einen solchen Versuch unternimmt Hans-Christoph Koller (2012a) im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, in der er BILDUNG in neutraler Form als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (S. 16) beschreibt.

Implizieren das neuhumanistische Ideal einerseits utopische Ansprüche an das Subjekt und die zunehmende Kompetenzorientierung andererseits ein ausschließlich an subjektiven Fähigkeiten ausgerichtetes, reduktionistisches Verständnis von BILDUNG, weist auch die von Koller (2012a) intendierte völlige Befreiung des BILDUNGS-Begriffs

von normativen Zielstellungen Probleme auf. Kritisch zu fragen bleibt, ob wirklich *jeder* Prozess der Veränderung – wie es die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* suggeriert – als BILDUNG aufzufassen ist (vgl. Fuchs, 2015; Koller, 2016a; Rieger-Ladich, 2014). Jeden beliebigen Veränderungsprozess als BILDUNG zu begreifen erweist sich spätestens dann als problematisch, wenn diese auch als gesellschaftliches und institutionell organisiertes Geschehen (mit-)begriffen werden soll, das überdies auf positive gesellschaftliche Entwicklungen abzielt. Bildung ist (nicht nur) im Rahmen dieser Arbeit ein normatives Phänomen, das bestimmten Ansprüchen zu genügen hat. Sie ist nicht frei von normativen Setzungen (vgl. I, Kap. 1.1). Die Darlegung jener normativen Ansprüche bedarf somit eines alternativen Weges im Vergleich zu denjenigen, die in Wissenschaft und Praxis bislang eingeschlagen werden. Bildungsbezogene Theoriebildung verlangt eine grundlegende und umfassende »Rekonstruktion und Diskussion der unterschiedlichen *normativ-evaluativen* Dimensionen von Erziehung und Bildung« (Drerup, 2018, S. 31; Herv. i.O.) einerseits und eine an den traditionellen normativen Motiven weiter ausgerichtete (kritische) Analyse konstitutiver normativer Elemente von BILDUNG andererseits. BILDUNG kann dabei allerdings »nicht […] auf *ein* unumstrittenes Ziel festgelegt werden« (ebd., S. 30; Herv. i.O.). Gleichzeitig ist auch eine vollständige Befreiung von normativen Ansprüchen weder sinnvoll noch möglich. Diese Arbeit zielt darauf ab, traditionelle normative Motive von BILDUNG anzuerkennen, sie jedoch kritisch zu hinterfragen und theoretisch zu erweitern, um ein Verständnis von Bildung im hier angestrebten Sinne konzipieren zu können.

Das normativ-moralische Moment von Bildung

BILDUNG umfasst gemeinhin ein »normativ-moralisches Moment« (Ricken, 2007, S. 24), das auch für die Konzeption von Bildung im Rahmen dieser Arbeit bedeutsam ist. Es lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass Bildung darauf abzielen soll, ein *Gutes Leben* für sich selbst und in der Gemeinschaft zu ermöglichen (vgl. Meyer, 2011, S. 3).[3] Die hier vorgenommene bildungsbezogene Untersuchung ist somit »auf Überlegungen zu beziehen, die Aussagen darüber treffen, was das menschliche Leben gut oder zumindest besser macht« (Fuchs, 2014, S. 134). Dazu zählt etwa, dass Bildung »als Selbsttransformation in Freiheit durch Weltauseinandersetzung […] nicht zu ethischer-moralischer Unachtsamkeit gegenüber anderen als Anderen« (Ricken, 2007, S. 20) führen darf. Bildung

---

3 Als Bezugstheorie zieht Meyer (2011, S. 96) den Ansatz menschlicher Fähigkeiten von Martha C. Nussbaum heran. Nussbaum (2016) erörtert in ihrem Werk *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* die Frage nach Bedingungen für ein gutes Leben. Sie geht von der »Grundstruktur der menschlichen Lebensform« (ebd., S. 49) aus und benennt bestimmte »Fähigkeiten, die für ein menschliches Leben von grundlegender Bedeutung sind« (ebd., S. 58). Nach Nussbaum bietet »die Liste […] eine Minimaltheorie des Guten« (ebd.). Ausgehend von dieser Liste lässt sich Bildung im hier vertretenen Verständnis als Voraussetzung zur Entfaltung jener Fähigkeiten mit der Zielperspektive des »guten Lebens« (ebd.) auffassen. Im Folgenden wird das »gute Leben« im Sinne Nussbaums daher auch als normative Zielstellung von Bildung begriffen. Verstanden als feststehender wissenschaftlicher Eigenbegriff, in dem die benannten konzeptionellen Bezüge zum Tragen kommen, wird im Rahmen dieser Arbeit die besondere Schreibweise ›Gutes Leben‹ (ohne Anführungszeichen) verwendet.

ist somit mit dem übergreifenden gesellschaftlichen Anspruch verbunden, das »Leben gut oder zumindest besser« (Fuchs, 2014, S. 134) zu machen. Es gilt die Einschränkung, dass Bildung dazu beizutragen hat, die Würde des Anderen zu wahren und den bzw. das Andere zu achten und ihn bzw. es als Anderen bzw. Anderes anzuerkennen. Bildung zeigt sich in der jeweiligen »moralisch-praktischen Haltung« (Ricken, 2007, S. 20).

Es wird folglich in dieser Arbeit nur dann von Bildung gesprochen, wenn der Bildungsprozess ebenso wie das ›Resultat‹ dieses Prozesses nicht gegen ethische Prinzipien und den freiheitlichen und demokratischen Wertekonsens verstoßen. Das Gute Leben des Einzelnen bemisst sich am Guten Leben, das in einer Gemeinschaft möglich ist. Andersherum bemisst sich aber auch das Gute Leben der Gemeinschaft am Wert des Lebens, das dem Einzelnen darin möglich ist. Bildung hat hierzu einen Beitrag zu leisten. Für Klafki (2007) sind »Bildungsfragen« darum zwangsläufig »Gesellschaftsfragen« (S. 49). Als solche werden sie auch im Rahmen dieser Arbeit verhandelt. Bildung betrifft das, *was sein soll*. Die Bestimmung dessen, *was sein soll*, liegt in gesellschaftlicher Verantwortung. Es ist außerdem eine gesellschaftliche Aufgabe, Bedingungen und Voraussetzungen dafür zu schaffen, das Gute Leben für alle Mitglieder der Gesellschaft zu ermöglichen und zu verteidigen.

Bildung und Selbstbestimmung

BILDUNG ist überdies gemeinhin mit dem Konzept der Selbstbestimmung verbunden. Dieses ist auch im Rahmen dieser Arbeit bedeutsam, muss allerdings vor dem Hintergrund des hier spezifischen Kontextes zugleich kritisch betrachtet werden. Selbstbestimmung gilt in modernen BILDUNGS-Konzeptionen als übergreifendes Ziel und Voraussetzung der Subjektwerdung durch BILDUNG. Auf dieses klassische Ideal bezieht sich auch Klafki (2007, S. 52), der *Selbstbestimmungsfähigkeit*, *Mitbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit* als allgemeine Zielbestimmungen von BILDUNG benennt. Damit erweitert er die Ideale der *Selbstbestimmungs-* und *Mitbestimmungsfähigkeit* um den Aspekt der *Solidarität* und entwirft ein gesellschaftliches und kritisches Verständnis von BILDUNG. Weil Klafki aber am Ideal der Selbstbestimmung festhält, ist kritisch zu fragen, ob nicht bestimmte Personengruppen – wie etwa Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung – aus seiner BILDUNGS-Konzeption ausgeschlossen sind (vgl. Klauß, 2008, S. 96–97). Aus diesem Grund und »aufgrund der vornehmlich kognitiven Ausrichtung« wird die BILDUNGS-Konzeption Klafkis »zum Teil vehement kritisiert« (Heinen, 2003, S. 63). Weil Bildung allerdings im Rahmen dieser Arbeit als ein gesellschaftliches Phänomen begriffen wird, darf eine entsprechende und kritische Analyse normativer Zieldimensionen erstens nicht ausbleiben. Zweitens erweist sich die von Klafki vorgenommene Erweiterung für die Arbeit als bildungstheoretisch anschlussfähig, weil diese nicht auf die Selbstbestimmungsfähigkeit als Ziel von BILDUNG allein abzielt. Fraglich ist dabei allerdings weiterhin, inwiefern *Selbstbestimmungs-*, *Mitbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit* normative Zielsetzungen beschreiben, die an Fähigkeiten des Einzelnen gebunden sind oder inwiefern damit nicht vielmehr gesellschaftliche Ziele benannt werden. Ein solcher Perspektivwechsel ermöglicht es, Bildung als gesellschaftliches und politisches Phänomen zu begreifen. Außerdem kann Bildung so von den Vorstellungen des neuhumanistischen BILDUNGS-Ideals ebenso wie von

normativen Annahmen hinsichtlich individueller Fähigkeiten und Voraussetzungen des Einzelnen gelöst werden. Zur Grundlegung gesellschaftlicher Zielsetzungen wendet sich diese Arbeit nun zunächst dem Konzept der Selbstbestimmung kritisch zu.

Während im klassischen BILDUNGS-Verständnis »vor allem die Selbstbestimmung des sich bildenden Subjektes im Mittelpunkt steht« (Koller, 2001, S. 35), zeigt sich vor dem Hintergrund des Dargestellten, dass es sich bei Selbstbestimmung aufgrund der Verhältnishaftigkeit des Menschen nie um völlige Selbstbestimmung durch Selbsterkenntnis und Autonomie handeln kann (vgl. II, Kap. 1.1). Fraglich ist dann aber, ob Selbstbestimmung dennoch als normatives Ziel von Bildung zu begreifen ist. Diese Frage stellt sich mehr noch im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, weil das klassische Konzept von Selbstbestimmung seit jeher in einem ambivalenten Verhältnis zu den Lebensrealitäten von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung steht (vgl. Klauß, 2008; Kulig & Theunissen, 2006; Stinkes, 2000b). In dem Konzept der *nicht-affirmativen Pädagogik* vollzieht Dietrich Benner (2012) eine differenzierte Neubestimmung des klassischen Selbstbestimmungs-Konzeptes, das sich hier als bedeutsam erweist. Für Benner ist BILDUNG bestimmt durch das »Mensch-Welt-Verhältnis«, das als »Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt« (ebd., S. 156).[4] Mit Benner lässt sich Selbstbestimmung also weiterhin als normatives Ziel von Bildung begreifen. Allerdings legt er dabei ein alternatives Verständnis von Selbstbestimmung zugrunde. Es umfasst nicht die mit dem Begriff herkömmlicherweise assoziierte Fähigkeit, autonome, vernünftige und eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen. Vielmehr wird im wörtlichen Sinne der *Selbst*-Bestimmung die Verhältnisbestimmung des Selbst zu sich selbst und zur Welt verstanden (vgl. Benner, 2012; Musenberg et al., 2015). Mit dieser Auslegungsvariante lässt sich das Konzept der Selbstbestimmung fruchtbar erweitern und verallgemeinern, so dass es für bildungstheoretische Forschung, die sich von neuhumanistischen Idealen lösen will, weiter konstitutiv bleiben kann. Wird Selbstbestimmung nun zudem, wie angekündigt, als gesellschaftliches Moment konzi-

4 Benner (2012) kritisiert in seinen praxistheoretischen Überlegungen ein modernes, mit dem Konzept der Selbstbestimmung eng verbundenes BILDUNGS-Verständnis, das notwendigerweise der Problematik einer Verkürzung formaler und materialer BILDUNGS-Theorien verhaftet bleibe. Sowohl ein materiales BILDUNGS-Verständnis, innerhalb dessen »die gesellschaftlichen Aufgaben pädagogischen Handelns unter weitgehender Ausklammerung der individuellen Zweckbestimmungen der pädagogischen Praxis betrachtet werden«, als auch das BILDUNGS-Verständnis formaler BILDUNGS-Theorien, die »dagegen individuelle Zwecke unter Vernachlässigung der gesellschaftlichen Aufgaben« (ebd., S. 150) fokussieren, sieht Benner in der Gefahr, »zu ideologischen Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Optionen [zu] werden« (ebd., S. 153). Demgegenüber stellt er eine nicht-affirmative Konzeption vor, die »weder die Subjektivität neuzeitlicher Subjekte noch die gesellschaftlichen Anforderungen an deren Bildung [bejaht]« (ebd., S. 155). In Ablehnung einer hierarchisch-teleologischen BILDUNGS-Vorstellung, die er herkömmlichen BILDUNGS-Theorien unterstellt, begründet Benner ein Verständnis von BILDUNG als »Mensch-Welt-Verhältnis, in dem nicht formale Kräfte der Einzelnen und objektive Anforderungen der Gesellschaft unvermittelt einander gegenüberstehen, sondern Bildung als eine Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt« (ebd., S. 156).

piert, dann ist sie auch als Verhältnisbestimmung des Selbst und der Anderen zu und in gesellschaftlichen Ordnungen und Gegebenheiten zu begreifen.

Bildung hat sodann neben normativ-moralischen Ansprüchen auch dem Anspruch zu genügen, die Bestimmung des Selbst durch Erfahrungen mit der Welt respektive sozialen, politischen und kulturellen Ordnungen als Teil dieser Ordnungen zu ermöglichen und zu befördern. Die Erfüllung dieses Anspruchs ist allerdings nicht an Fähigkeiten und Voraussetzungen des Einzelnen gebunden. Sie liegt in sozial-gesellschaftlicher Verantwortung. Das wird deutlich, wenn der Blick erneut auf die theoretische Grundlegung Klafkis (2007, S. 52) gerichtet wird, bei der dem Motiv der *Selbstbestimmung* die politisch-gesellschaftlichen Ziele der *Mitbestimmungs-* wie der *Solidaritätsfähigkeit* zur Seite stehen. Damit bilden die Fähigkeiten zur *Mitbestimmung* und *Solidarität* für Klafki gleichwertige Zielmomente von BILDUNG und sind eindeutig gesellschaftlich konturiert. Zugleich verweist auch Klafki auf das ethisch-moralische Moment von BILDUNG. Denn erstens müsse bei Selbstbestimmung der allgemeine Anspruch der Achtung der Menschenwürde gewahrt bleiben: Im BILDUNGS-Prozess ist »sich [...] bewusst zu werden, daß der eigene Autonomie-, der eigene Selbstbestimmungsanspruch im Prinzip immer nur so weit begründbar ist, wie er den Selbstbestimmungsanspruch der anderen nicht einschränkt, ignoriert oder verhindert« (Klafki, 1995, S. 38). Daher empfiehlt Klafki, Autonomie stets als relationale und relative Autonomie zu begreifen. Und dementsprechend ist Selbstbestimmung für ihn immer »*Selbstbestimmung in der Beziehung*« (ebd.; Herv. i.O.).

Zweitens lässt sich damit das Ziel der Selbstbestimmung nicht in den Verantwortungsbereich eines Subjekts allein verorten. Vielmehr beschreibt Selbstbestimmung dann über den subjektiven Aspekt der Bestimmung des Selbst und seiner Verhältnisse hinaus auch eine gesamtgesellschaftliche Leistung, die sich stets gleichermaßen aus den Fähigkeiten zur Solidarität und Verantwortungsübernahme gegenüber anderen Mitgliedern der Gesellschaft speist. Selbstbestimmung lässt sich mit Klafki verstehen als gesellschaftliches Phänomen, das mit der Achtung des Anderen und der Fähigkeit zur Solidarität unauflösbar verbunden ist. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind als Teil der Gesellschaft in der (gesellschaftlichen) Selbstbestimmungsfähigkeit notwendigerweise mitberücksichtigt (vgl. Heinen, 2003, S. 63). In dieser Auslegungsform stellt Selbstbestimmung ein normatives Ziel von Bildung dar.

Zusammenfassend beschreibt Bildung in dieser Arbeit also ein normatives Phänomen. Es ist verbunden mit den Fähigkeiten zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und zur *Solidarität*. Diese normativen Zielmomente sind nicht voneinander zu trennen. Selbstbestimmung meint die Bestimmung des Selbst innerhalb sozialer und kultureller Strukturen und Ordnungen. Bestimmung des Selbst meint notwendigerweise die Bestimmung eines relationalen, leiblichen Selbst. Als gesellschaftliches Ziel meint Selbstbestimmung die Bestimmung des Selbst in Beziehung. Dies ist nur möglich durch die Anerkennung des Anderen und das Motiv der Solidarität.

Das reflexive Moment von Bildung

Abschließend wendet sich dieses Kapitel den mit BILDUNG üblicherweise verbundenen Motiven der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis zu. BILDUNG geht gemeinhin mit dem Anspruch einher, zur Selbsterkenntnis eines souveränen Subjekts zu verhelfen. Aller-

dings zeigt sich – im erneuten Bezug auf eine veränderte Subjektvorstellung und die Annahme des leiblichen Selbst –, dass die Ideale der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion durch BILDUNG kritisch zu hinterfragen sind, wenn sie in der hier vorgenommenen Konzeption von Bildung weiterhin bedeutsam sein sollen. Erneut macht es eine kritische Erweiterung der tradierten Konzeption möglich, das selbstreflexive Moment von BILDUNG als gestaltgebendes und konstitutives Element beizubehalten.

Das reflexive Moment von BILDUNG ist konstitutives Merkmal traditioneller BILDUNGS-Theorien und gründet sich in der Tradition der Moderne auf die Annahme eines transzendentalen, sich selbst erkennenden Subjekts (vgl. Ackermann, 2010, S. 233–234). Selbstreflexion beschreibt in dieser Tradition den Erkenntnisprozess eines zentrischen Subjekts, der wiederum durch BILDUNG zu erreichen sei (vgl. ebd.). Das leibliche Selbst und dessen Konstitution im Selbst-, Welt- und Fremdbezug impliziert demgegenüber die Notwendigkeit der in dieser Arbeit favorisierten Begründung eines Verständnisses von Bildung als Phänomen, das »mit dem Primat des Reflexions-Ichs« (Meyer-Drawe, 1990, S. 154) zu brechen hat. Dabei muss die reflexive Dimension von BILDUNG nicht vollständig aufgegeben werden. Nach wie vor wird Bildung hier als Geschehen begriffen, das mit (Selbst-)Reflexion in Verbindung steht. Allerdings meint Selbst-Reflexion in der hier vorgenommenen Auslegungsvariante nicht Selbst-Erkenntnis eines »Reflexions-Ichs«, weil es ein solches nicht geben kann. Vielmehr lässt sich der Begriff der Reflexion in Anlehnung an Ackermann (1990/2010) theoretisch wenden und im Sinne einer intersubjektiven *Bewegung* begreifen.

Die Arbeit folgt der Überzeugung, dass das leibliche Selbst ohne Welt- und Fremdbezug nicht zu denken ist. Das leibliche Selbst ist nie ganz ›bei sich selbst‹ und kann nicht ›bei sich selbst‹ ankommen. Selbst-Reflexion ist dann ausschließlich im Sinne einer *Bewegung* hin zu sich selbst zu begreifen, weil sie von einem Selbst ausgeht, das von Fremdem durchzogen ist und niemals völlig ›bei sich selbst‹ ankommen kann. Die Erfahrung des Selbst impliziert dann auch die Erfahrung des Fremden im Selbst. Das leibliche Selbst erfährt sich in der Selbst-Reflexion als ein auf sich selbst bezogenes ebenso wie ein relationales und dabei eben auch als ein sich selbst in gewisser Weise immer fremdes Selbst. Selbst-Reflexion ist dabei ausschließlich als dynamischer Prozess, als *Bewegung* zu denken. Im wörtlichen Sinne wird die *Re-flexion* im Rahmen dieser Arbeit begriffen als ein *Zurückgeworfen-Sein* auf sich selbst. Wie bei einem Blick in den Spiegel ist das Subjekt ausschließlich als Objekt, als Gegenüber, zu *erkennen*, ohne dass es jemals zu reiner Selbst-Erkenntnis gelangen kann. Vor dem Hintergrund dieser Grundannahme ist auch die *Selbst-*Erkenntnis als solche ausschließlich als die Erkenntnis des Selbst zu fassen, auf sich selbst, auf die Welt und auf Andere bezogen zu sein. Es ist die Erkenntnis, sich nicht erkennen zu können, die der Begriff der *Selbst-Erkenntnis* umfasst. Während gemeinhin angenommen wird, dass Selbsterkenntnis »nur über sprachliche Formulierung erreicht« werden kann, lässt sich nun außerdem abschließend gegen diese »kognitivistische Auffassung von Reflexion« argumentieren, weil in Sprache »die elementare Form der Reflexion – nämlich die ›Bewegung‹ des auf sich selbst Beziehens – kaum erfasst werden kann« (ebd., S. 68).

Zusammenfassend wird Selbst-Reflexion in dieser Arbeit als Bewegung zu sich selbst in der Erfahrung der eigenen *Bezüge* und der Erfahrung der unausweichlichen *Verbundenheit* des Selbst als relationales und leibliches begriffen. Das Selbst, das sich erst in der

Relation zur Welt, zum Anderen und zum Fremden als solches konstituiert, *erkennt* die eigene Verbundenheit (vgl. Stinkes, 2010, S. 129–130). Bildung beschreibt dann den Prozess der Erkenntnis der eigenen Verbundenheit. Im Bildungsprozess werden wir uns der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse durch deren Veränderung leiblich *bewusst*.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich Bildung bisher als ein Phänomen mit ethisch-moralischem, sozial-gesellschaftlichem und kulturellem Anspruch, das sich auf bestehende Welt- und Selbstbezüge auswirkt bzw. diese als intersubjektives Geschehen entstehen lässt. Dabei wird das Selbst als leiblich verfasstes begriffen, weshalb die Motive der Selbst-Bestimmung und der Selbst-Reflexion stets relational zu denken sind. Der sich in und durch Bildung konstituierende und verändernde Bezug des leiblichen Selbst zeigt sich in dreifacher Weise: als Bezug zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 59–60). Die Erfahrung überindividueller Ordnungen und kultureller Strukturen stellt ebenso wie die Nötigung, sich zu diesen zu verhalten, die Voraussetzung für Bildung dar. Zugleich liegt Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung.

Bildung ist zusammenfassend mit bestimmten gestaltgebenden (normativen) Motiven und Konzepten notwendigerweise verbunden. Die einseitige kognitivistisch und subjektivistisch orientierte Auslegung dieser Motive der Moderne ist jedoch theoretisch zu erweitern. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Verschiebungen ist Bildung im Rahmen dieser Arbeit so zu fassen, dass sie trotz normativer Implikationen keine auf das Bildungs-Subjekt und seine Fähigkeiten bezogenen exklusiven Elemente aufweist.

1.4 Bildung als Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse mit kulturellem, gesellschaftlichem und ethischem Anspruch

Zur weiteren Konkretisierung wird eine zusätzliche Dimension in die Bildungskonzeption einbezogen. Es handelt sich um die *transformatorische Dimension* von BILDUNG (vgl. Hansmann & Marotzki, 1988; Kokemohr, 1989, 2007; Kokemohr & Prawda, 1989; Koller, 2012a, 2012b; Marotzki, 1990). BILDUNG wird dabei begriffen als Prozess der *Veränderung* von Welt- und Selbstbezügen (vgl. Koller, 2012a). Dieses Verständnis erweist sich für den Kontext dieser Arbeit als besonders anschlussfähig, weil BILDUNG als offener und wenig exklusiver Veränderungsprozess begriffen wird. Durch den Einbezug dieser Dimension ist BILDUNG zudem schärfer von dem Phänomen des Lernens zu unterscheiden, was für ihre Konkretisierung notwendig ist. BILDUNG und Lernen stehen oftmals in einem unklaren Verhältnis zueinander (vgl. Ehrenspeck, 2020, S. 158). Die Erarbeitung einer Bildungskonzeption verlangt jedoch die Klärung dieses Verhältnisses. Eine Abgrenzung der Phänomene trägt auch hier zur theoretischen Schärfung von Bildung bei.

Bildung, verstanden als Prozess der Veränderung etablierter Welt- und Selbstbezüge, meint im Gegensatz zu *Lernen* keinen Aufbau- und Aneignungsprozess. Vielmehr lässt sich Bildung mit Koller (2012a) als qualitativ höherer *Um-Lernprozess* begreifen, innerhalb dessen das Subjekt – im Gegensatz zum Lernprozess – Wissen und Informationen nicht bloß quantitativ vermehrt, sondern in dem sich der Modus der Verarbeitung

grundlegend neu konstituiert (vgl. Marotzki, 1990, S. 41–42).[5] Während der Begriff *Lernen* laut Koller (2012a) einen »Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen« beschreibt, meinen »*Bildungsprozesse* [...] Lernprozesse höherer Ordnung [...], bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert« (S. 15; Herv. i.O.). Lernen ist dann durchaus von Bedeutung und möglicherweise sogar Voraussetzung für Bildung. Der Prozess der Veränderung ist jedoch im Begriff des Lernens nicht zwangsläufig implizit.[6]

Lernen kann darum als Prozess des Zugewinns an Informationen oder des Dazu-Lernens aufgefasst werden. Lernen hat meist ein konkretes Ziel, kann aktiv angestoßen und ebenso gut unterbrochen werden. Lernen steht – anders als Bildung – in der eigenen Verfügbarkeit. Darüber hinaus ist sogar anzunehmen, dass das Lernen im klassischen Verständnis der (Sach-)Wissenserweiterung des aktiven Entschlusses zu lernen häufig geradezu bedarf. So braucht etwa das Erlernen einer Fremdsprache der eigenständigen und aktiven Entscheidung, Vokabeln zu lernen.[7]

Bildung meint in der hier favorisierten Konzeption keinen Prozess des Zugewinns an Informationen, keinen (Wissens-)Zuwachs und keine ›Höherbildung‹, sondern – vor dem Hintergrund der *transformatorischen Dimension* – einen Prozess der Veränderung der Welt- und Selbstbezüge. Bildung ist ein »Prozess der Erfahrung [...], aus dem ein Subjekt ›verändert hervorgeht‹« (ebd., S. 9). Für Bildung bedarf es somit der Erfahrung in-

---

5 Koller bezieht sich in seiner Grundlegung der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* auf Winfried Marotzki (1990), der BILDUNGS-Prozesse als spezifische Lernprozesse begreift, die die »Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern« (S. 52). Auch Helmut Peukert, auf den sich Koller ebenfalls bezieht, differenziert zwei Formen des Lernens. Er unterscheidet die Form des Lernens, bei der Wissen innerhalb fester Schemata vermehrt wird, von einer, bei der sich das Schema selbst verändert (vgl. Peukert, 1984, S. 129). Der letztgenannte Fall kommt bei Peukert im Begriff *Bildung* zum Ausdruck (vgl. ebd.).

6 Eine veränderte Vorstellung von *Lernen* legt Meyer-Drawe in ihren phänomenologischen Untersuchungen dar. Darin begründet sie Lernen als Um-Lernen (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2003, 2012a, 2018). Lernen meint bei Meyer-Drawe (2018) nicht die »Integration« von neuem Wissen in bereits Bekanntes, sondern die »*Konfrontation*« von bereits vorhandenem Wissen mit »neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit« (S. 278; Herv. i.O.). Meyer-Drawe distanziert sich von behavioristischen, kognitions- und lernpsychologischen Theorien (vgl. ebd., S. 272) ebenso wie von Erkenntnissen der Neurowissenschaft (vgl. Meyer-Drawe, 2005, S. 34). Im Unterschied zu lern- und kognitionspsychologischen Vorstellungen geht sie nicht von einem anzustrebenden Endpunkt des Lernens aus. Ebenso wenig geht sie davon aus, dass sich Lernen in zu beschreitenden und beschreibbaren Stufen vollzieht. Das phänomenologische Lernverständnis kommt dem hier vertretenen Verständnis von Bildung nahe. In einigen Punkten geht dieses jedoch über das phänomenologische Verständnis von Lernen hinaus. Im Gegensatz zum phänomenologischen Lernen umfasst Bildung hier normative ethisch-moralische und kulturell-gesellschaftliche Dimensionen. Die Erforschung von Lernen – auch wenn dieses phänomenologisch akzentuiert wird – reicht im Rahmen dieser Arbeit nicht aus.

7 Allerdings ist kritisch einzuwenden, dass insbesondere schulisches Lernen häufig pädagogisch angeleitet wird und nicht aus freiem Willen geschieht oder seinen Ursprung in einem freien Entschluss hat. Gleichwohl kann eingewendet werden, dass der pädagogische Wille allein nicht ausreicht, damit Lernen tatsächlich stattfindet. Es scheint vielmehr notwendig, dass die Lernenden bereit sind zu lernen und sich für einen Lerngegenstand öffnen.

nerhalb sozialer, symbolischer, kultureller und gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungen, die dann als »Orientierung für sich selbst« (Rucker, 2014, S. 22) genutzt und zur Grundlage individueller Strukturbildung werden können.[8] Das Grundmotiv des Aufbaus und der Veränderung von individuellen Strukturen und Ordnungen durch Erfahrung findet sich bereits bei Humboldt. So schreibt Rucker (2014): »Welche Regeln ein Mensch für sich selbst als maßgeblich bestimmt, ist in dieser Perspektive […] abhängig von den Erfahrungen, die dieser Mensch erleidet, wenn er an der Welt tätig ist.« (S. 16) Bildung beschreibt in diesem Verständnis die Transformation der individuellen Strukturen und Ordnungen als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (Koller, 2012a, S. 16).[9]

Vor dem Hintergrund der *transformatorischen Dimension* lässt sich Bildung in der Zusammenführung der genannten Aspekte abschließend für diese Arbeit konkretisieren. Bildung zeigt sich in dieser Arbeit als Prozess der Veränderung etablierter intrapersonaler Ordnungen und Strukturen aufgrund des relationalen Bezugs zu sich selbst und zur Welt, dem einerseits die Erfahrung kultureller Ordnungen und Strukturen zugrunde liegt und der sich andererseits wiederum produktiv auf die Gestaltung und Veränderung jener übergreifenden, kulturell-symbolischen Ordnungen auswirken kann. In dieser Arbeit kommt der kulturellen Dimension aufgrund der zugrunde liegenden Problemstellung besondere Bedeutung zu.[10] Bildung – im Sinne von Veränderungsprozessen etablierter Strukturen des Selbst, die sich in relationalem Verhältnis zur Welt vollziehen – darf allerdings nicht auf bestimmte Erfahrungen bzw. auf verändernde Erfahrungen in bestimmten Ordnungen und Bereichen der Welt beschränkt werden. Gleichwohl sind Veränderungen, die sich innerhalb kulturell-symbolischer Ordnungen vollziehen, in Rückbezug auf die dargestellte anthropologische Bedeutung von Kultur und in Bezug auf das Verhältnis von BILDUNG und Kultur (vgl. I, Kap. 1.2) sowie vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Problemfelds dieser Arbeit in besonderer Weise hervorzuheben.

Bildung zeigt sich außerdem als offenes und dynamisches Geschehen, das sich während des gesamten Lebens ereignen kann. Trotz dieser Charakteristik ist darauf zu ver-

---

8 Die Begriffe *Ordnung und Struktur* bezeichnen neben den objektiven, etwa kulturellen Ordnungen, auch individuelle Strukturen und Ordnungen, also »sich im Leben eines Menschen entwickelnde Stabilitäten im Selbst- und Weltverhältnis dieses Menschen« (Rucker, 2014, S. 22). *Stabilität* ist dabei als dynamischer Begriff zu begreifen: Strukturen können entstehen, verändert und aufrechterhalten werden. In Anlehnung an Rucker bezeichnen die Begriffe Struktur und Ordnung »jeweils *ein für einen bestimmten Zeitraum stabiles sowie in spezifischer Art und Weise* geregeltes Wechselspiel von Komponenten. Während der Begriff der Struktur das Moment der Stabilität in den Blick rückt, betont der Begriff der *Ordnung* das Moment der Regelhaftigkeit.« (Ebd.; Herv. i.O.) Die hier zugrunde liegende Bedeutung des Begriffs Ordnung wird in Kapitel 4.1 dargelegt und bildungsbezogen untersucht (vgl. II, Kap. 4.1).

9 Im Begriff *Welt* bzw. *Weltverhältnis* wird auch das Verhältnis zu anderen Menschen subsumiert (vgl. Koller, 2012a, S. 17).

10 Durch die Betonung der kulturellen Dimension von BILDUNG und der Formulierung eines normativen Anspruchs unterscheidet sich das hier vertretene Verständnis von phänomenologischen *Lern*theorien (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2003, 2012a, 2018). Der Unterschied wird bereits in der jeweils verwendeten Terminologie deutlich. Meyer-Drawe entwirft eine phänomenologische Lerntheorie, beschäftigt sich also mit dem Phänomen des *Lernens*, während in dieser Untersuchung *Bildung* theoretisiert wird.

weisen, dass nur dann von Bildung zu sprechen ist, wenn Veränderungsprozesse eine »*dynamische Stabilität* […]« (Rucker, 2014, S. 69; Herv. i.O.) zur Folge haben. Mit Stojanov (2006a) sind Veränderungsprozesse erst dann als Bildung zu bezeichnen, wenn die sich aus dem Prozess der Transformation ergebenden (neuen) Weltverhältnisse eine »*relative Stabilität* in Form einer kohärenten Subjektivierung beziehungsweise einer biographischen Verankerung aufweisen« (S. 78; Herv. i.O.). Dementsprechend beschreibt Bildung im Rahmen dieser Arbeit nicht jeden Prozess der Veränderung, sondern nur Prozesse, die sich relativ nachhaltig verändernd auf die Welt- und Selbstbezüge auswirken. Bildung betrifft dabei individuelle Ordnungen, die »unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren« (Koller, 2012a, S. 85). Sie bezieht sich somit nicht auf das Denken allein. Bildung ist außerdem als Veränderungsprozess des Selbst- und Weltbezugs eines relational wie leiblich fundierten Subjekts zu begreifen. Bildung ist überdies ein responsives Geschehen (vgl. Waldenfels, 2006). Veränderung lässt sich als das Antworten auf Ansprüche fassen, die an uns gestellt werden (vgl. Koller, 2012a; Stinkes, 2008). Bildung ist kein autonomer und eigenaktiver Prozess. Der Ursprung von Bildung sind Erfahrungen, die in der kulturell-symbolisch strukturierten Welt gemacht werden. Angenommen wird überdies, dass sich Erfahrung als pädagogisch inszenierte Begegnung mit der Welt durch Andere ermöglichen lässt. Veränderungen vollziehen sich außerdem spontan und nicht auf ein zuvor festgelegtes Ziel hin ausgerichtet. Angenommen wird auch diesbezüglich, dass sich Voraussetzungen schaffen lassen, die die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen jener Prozesse erhöhen können. Dabei kann die Zielrichtung der Veränderungsprozesse pädagogisch intendiert sein oder aber nachträglich ›korrigiert‹ bzw. eingeordnet werden.

Bildung meint nach Rucker (2014) »ein *spezifisches* Anders-Werden«, wobei das Spezifische der Veränderung darin liegt, dass Bildung einen »Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses« bezeichnet, in dem der »Akteur Regeln *für sich selbst als maßgeblich* bestimmt und sich an *diesen* Regeln orientiert« (S. 78; Herv. i.O.).[11] Diese Regeln sind dann einerseits durch die relationale Verbundenheit des Menschen und der Welt sozial-gesellschaftlich determiniert. Andererseits kann vor dem Hintergrund des Dargestellten nur dann von Bildung die Rede sein, wenn diese Regeln ein Gutes Leben des Einzelnen sowie ein Gutes *gemeinschaftliches* Leben ermöglichen, sich Erfahrungen also auf das eigene Leben wie auf das Leben in der Gemeinschaft möglichst positiv verändernd auswirken (können). Als Bildungsprozesse werden in dieser Arbeit dementsprechend ausschließlich solche Veränderungsprozesse begriffen, die sich an ethischen Prinzipien orientieren und die den persönlichen ebenso wie den gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung tragen. Bildung beschreibt Prozesse der Veränderung, die verbunden sind mit der Verantwortung für sich und für andere sowie der Anerkennung und Achtung des Anderen. Als übergreifende gesellschaftliche Zielperspektiven lassen sich in Bezug auf Klafki (2007, S. 52) *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* nennen.

11 Rucker (2014) verwendet den Begriff des *Akteurs* anstelle von *Subjekt*. Darin sieht er den Vorteil, dass dieser Begriff nicht mit Idealen »absoluter Autonomie und Souveränität belastet« (ebd., S. 78) ist. Der Akteur erkennt – anders als das autonome Subjekt – die Verstrickungen und Abhängigkeiten, zu denen er sich wiederum verhält.

Es wird deutlich, dass es sich hier nicht um ein spezifisches Verständnis von Bildung handelt, das etwa nur für bestimmte Personengruppen gilt. Das vorgestellte Verständnis ist kein *sonder*pädagogisches in dem Sinne, dass der allgemeine BILDUNGS-Begriff personengruppenspezifisch verkürzt wird oder für bestimmte Personengruppen etwas qualitativ anderes bezeichnet als für andere. Bildung zeigt sich vielmehr als ein Phänomen, das ohne anthropologische Engführung anwendbar ist und eine Unterscheidung – etwa nach Geschlecht, Herkunft, bestimmten Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen – nicht zulässt. Wird der Prozesscharakter von Bildung fokussiert, dann stellt sich die Frage, wie dieser Prozess theoretisch zu beschreiben und zu erforschen ist.

2. Bildungsprozesse

Die vorangegangene kritische Analyse bildungstheoretisch bedeutsamer Motive ermöglicht es, BILDUNG als ein nicht ausschließendes Phänomen zu theoretisieren, ohne dabei konstitutive Merkmale gänzlich aufgeben zu müssen. Vor dem Hintergrund dessen ist es möglich, BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung überhaupt und grundsätzlich zu theoretisieren. Zur Bearbeitung des übergreifenden Anliegens, die BILDUNGS-Wirklichkeit von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern, reicht diese theoretische Grundlegung allerdings noch nicht aus. Es bleibt zu fragen, *wie* BILDUNGS-Prozesse verlaufen und welche Merkmale, Strukturen und Elemente sie aufweisen, um pädagogisch-didaktische Rückschlüsse ziehen zu können. So kann die Erforschung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dazu beitragen, pädagogisch-didaktische Fragen (neu) in den Blick zu nehmen.

Im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt sich seit den 1980er Jahren eine Forschungsrichtung, die sich theoretisch wie empirisch mit BILDUNGS-Prozessen bzw. deren Verlauf auseinandersetzt (vgl. u.a. Kokemohr, 2007; Kokemohr & Prawda, 1989; Koller, 2007, 2012a; Koller, Marotzki & Sanders, 2007; Koller, Sanders, Kokemohr, Sabisch & Wimmer, 2021; Marotzki, 1990; Peukert, 2000, 2015). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden bereits didaktisch ausgelegt (vgl. Bähr et al., 2019a). Wie ausgeführt, verwundert es, dass die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse wie die didaktischen Ableitungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang kaum berücksichtigt werden (vgl. I, Kap. 3.3).[1] Es handelt sich um ein Desiderat, dem sich diese Arbeit widmen möchte. Dieses Kapitel stellt die innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft etablierten Befunde daher zunächst einleitend dar (Kap. 2.1). Es zeigt sich, dass die bisherigen Untersuchungen einige Charakteristika

1 Wie dargelegt, stellen die Arbeiten von Wagner (2010) sowie Bernasconi und Böing (2015) diesbezüglich eine Ausnahme dar, weil darin jeweils der Versuch unternommen wird, BILDUNGS-Prozesse von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung vor dem Hintergrund der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zu theoretisieren bzw. zu beforschen (vgl. I, Kap. 3.2). Allerdings zeigt sich im Verlauf dieses Kapitels, dass beide Positionen die jeweils zugrunde liegende *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in verkürzter Weise rezitieren. Eine umfassende bildungstheoretische Auseinandersetzung mit *transformatorischen Bildungsprozessen* liegt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang nicht vor.

bzw. theoretische Bezüge aufweisen, die kritisch hinterfragt werden können. Diese Elemente fallen allerdings erst auf, wenn die erziehungswissenschaftlichen Ergebnisse vor dem Hintergrund des hier beschriebenen Kontextes reflektiert werden. Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbaren sich exklusive Elemente bisheriger BILDUNGS-Prozess-Theorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Kap. 2.2).

2.1 Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Die nachfolgende Theoretisierung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bezieht sich auf die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Diese geht zurück auf Rainer Kokemohr (1989, 2000, 2007), der in den späten 1980er Jahren in kritischer Revision der humboldtschen BILDUNGS- und Sprachtheorie eine Neubestimmung des klassischen BILDUNGS-Begriffs vornimmt. Die Theorie wird von Winfried Marotzki (1990) weiter ausgearbeitet und schließlich durch Hans-Christoph Koller (2012a) systematisch begründet.

Ausgangspunkt der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ist die kritische Reflexion der am klassischen BILDUNGS-Ideal orientierten Konzeptionen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik des 20. Jahrhunderts, innerhalb derer dem klassischen BILDUNGS-Begriff »vor allem die Funktion einer normativen Leitkategorie zur Begründung und Zielbestimmung pädagogischen Handelns zu[kam]« (Koller, 2012a, S. 10). Koller stellt fest, dass sich der BILDUNGS-Begriff innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft trotz der *realistischen Wendung* der Pädagogik bis heute beständig hält und weiterhin eine unverzichtbare erziehungswissenschaftliche Kategorie darstellt. Allerdings bedürfe es einer »gründliche[n] Revision« (ebd.) der bis heute zugrunde liegenden und aus dem 19. Jahrhundert stammenden klassischen Auslegung des BILDUNGS-Begriffs. Darin liegt nach Koller auch das Potenzial, den BILDUNGS-Begriff empirisch anschlussfähig zu machen (vgl. ebd.).

Grundlagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Seit Ende des vergangenen Jahrhunderts vollzieht sich eine allgemeine, mit dem Begriff der Postmoderne assoziierte, machttheoretische, soziologische und subjekttheoretische Neuausrichtung zahlreicher Wissenschaftsdisziplinen. Diese Neuausrichtung findet auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft statt (vgl. I, Kap. 1.1). Ein neuer Fokus liegt im Einbezug theoretischer Konzepte aus dem Umkreis des Poststrukturalismus (vgl. Kokemohr, 1989; Koller, 1999, 2012a; Koller et al., 2007; Peukert, 2000). Vor diesem Hintergrund konstituiert sich ein BILDUNGS-Verständnis, das BILDUNG als Transformationsprozess erfasst und es ermöglicht, BILDUNG *anders* zu denken.

In der theoretischen Grundlegung *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* konzipiert Koller (2012a) BILDUNG als Transformation der Verhältnisse durch einen Erfahrungsprozess, »aus dem ein Subjekt ›verändert hervorgeht‹« (S. 9). Der Prozess der Transformation etablierter Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses zeichnet sich demnach dadurch aus, dass diese Transformation »nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu

anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.). Somit bestimmt das *transformatorische Bildungsverständnis* von seinem Grundsatz her BILDUNG nicht allein vom Denken aus und löst die enge Verbindung zwischen BILDUNG und den Verstandesleistungen des Menschen auf.

Ausgangspunkt der Theorie sind die sprachtheoretischen und sprachphilosophischen Arbeiten Humboldts. Der Begriff der *BILDUNG* meint bei Humboldt, wie dargelegt, die Wechselwirkung von Ich und Welt, die sich im Medium der Sprache vollzieht (vgl. I, Kap. 1.1). Damit weist Humboldt der Sprache erstens eine »*welterschließende* Aufgabe« und zweitens eine »*kommunikative* Funktion« (Koller, 2012a, S. 12; Herv. i.O.) zu. Sprache wird bei Humboldt folglich als Medium grundgelegt, das Gedanken überhaupt erst hervorbringt. Humboldt zufolge erschließt sich der Mensch in der Auseinandersetzung mit fremden Sprachen eine Vielfalt (sprachlicher) Weltansichten und das »Erlernen fremder Sprachen« wird zum »Grundmodus von Bildung« (ebd., S. 13). Koller übernimmt diese von Humboldt begründeten Motive in seiner Reformulierung des BILDUNGS-Begriffs und nimmt an, »dass Bildung in der Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen ›Weltansicht‹ eines Individuums besteht und dass dafür die dialogische Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Sprechweisen eine entscheidende Voraussetzung darstellt« (ebd., S. 14). Er erweitert das ursprüngliche Verständnis Humboldts unter Berücksichtigung poststrukturalistischer Erkenntnisse und bezieht insbesondere die sprachphilosophischen Schriften Jean-François Lyotards in seine bildungstheoretische Grundlegung ein (vgl. Koller, 1999). Im Zentrum der bildungstheoretischen Auslegung Kollers steht weiterhin die Überzeugung, dass BILDUNG als Prozess zu verstehen ist, »der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht« (Koller, 2012a, S. 95).

Koller bezieht sich außerdem auf die sprach- und bildungstheoretischen Auseinandersetzungen Kokemohrs. Dieser geht davon aus, dass sich das Verhältnis von Selbst und Welt durch »kategoriale[…] Figuren« auszeichnet und BILDUNG dementsprechend »als qualitativ spezifische[r] Prozess« zu verstehen ist, »der, anders als ein Lernprozess, die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert« (Kokemohr, 2007, S. 16).[2] Im BILDUNGS-Prozess wird laut Kokemohr die bereits vorhandene »symbolisch typisierende[…] Konfiguration« (ebd.) von Subjekt und Welt aufgebrochen und refiguriert. Dieses Umgestalten vorhandener Kategorien werde wiederum ausgelöst, »weil ein Interpretationsschema gegenüber neu auftretenden Problemlagen versagt« (Kokemohr, 1992, S. 17). Bei Humboldt wie bei Kokemohr zeichnen sich die Verhältnisse zwischen Mensch und Welt bzw. des Menschen zu sich selbst somit dadurch aus, dass sie sprachlich verfasst sind (vgl. Koller, 2012a, S. 16). Sprache erhält bei Humboldt, Kokemohr und schließlich auch bei Koller somit ordnungs- bzw. sinnstiftende Funktion. Dementsprechend nehmen Kokemohr und Koller an, dass sich die Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses als eine

2 Konkreter definiert Kokemohr (2007) BILDUNG in Bezug auf seine früheren Arbeiten als »Prozess der Be- und Verarbeitung« widerständiger Erfahrungen und damit als einen Prozess der »Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung, in deren Denk- und Redefiguren mir meine ›Welt‹ je gegeben ist« (S. 21), wobei ebenjene Erfahrungen in unterschiedlicher Weise (z.B. in Bildern oder Texten) auftreten können (vgl. Kokemohr, 2000; Kokemohr & Prawda, 1989).

auf Sprache bezogene Veränderung begreifen lässt. Zusammenfassend stimmen beide Erziehungswissenschaftler darin überein, dass das Selbst- wie auch das Weltverhältnis eines Subjekts *in* und *durch* Sprache bzw. (sprachliche) Symbole ent- bzw. besteht.

Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse

Die für den Fortgang entscheidende Frage lautet nun, ob sich die Erkenntnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (auch) auf die Theoretisierung des Verlaufs von BILDUNGS-Prozessen von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung übertragen lassen. Zur Bearbeitung dieser Frage werden zunächst die Befunde, die Koller (2012a) zur Beschreibung *transformatorischer Bildungsprozesse* heranzieht, zusammenfassend dargestellt, um diese sodann vor dem Hintergrund geistiger und schwerer Behinderung reflektieren zu können. Koller untersucht in seiner theoretischen Grundlegung die Struktur des Selbst- und Weltverhältnisses – also den Gegenstand *transformatorischer Bildungsprozesse* –, den Anlass dieser Prozesse ebenso wie Verlaufsformen respektive das Entstehen von Neuem.

Zur Bearbeitung der ersten Frage nach dem Aufbau und der Konstitution der Strukturen der individuellen Selbst- und Weltverhältnisse zieht er die Habitus-Theorie (Pierre Bourdieu), das Konzept narrativer Identität (Paul Ricœur), die Konzeption des Unbewussten und des Differenz-Ich (Jacques Lacan) ebenso wie das Konzept der Subjektkonstitution (Judith Butler) heran. Mit Bourdieu begründet Koller (2012a) seine These, dass es sich bei BILDUNGS-Prozessen um Prozesse »der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals« (S. 30–31) handelt, die sich vor dem Hintergrund »gesellschaftlicher Machtverhältnisse« (S. 31) vollziehen. Mit Bezug auf Ricœurs Konzept der narrativen Identität nimmt er ferner hinsichtlich der *Selbst*verhältnisse an, dass es sich bei diesen um »dynamische Gebilde« handelt, die in »Erzählakten *refiguriert*, d.h. neu gefasst werden können« (ebd., S. 43; Herv. i.O.). Den Grundzügen dieses Konzeptes folgend, geht er von »der sprachlichen *Figuriertheit* narrativer Identität« (ebd.; Herv. i.O.) aus, die jedoch gesellschaftlich determiniert ist: »Das Verhältnis eines Menschen zu sich selber ist […] keineswegs unmittelbar, […] sondern mittels kulturell bereitgestellter Figuren, die eine Art historisch veränderlicher Grammatik oder Rhetorik des Erzählens bilden, die dem Individuum immer schon vorausgeht und dessen Selbstbezug *prä*figuriert.« (Ebd.; Herv. i.O.) Das Selbstverhältnis begreift Koller als ein sprachlich figuriertes. Außerdem geht er davon aus, dass sich durch die sprachliche Verfasstheit der Veränderungsprozesse diese auch rekonstruieren lassen, »indem man Geschichten, die über das Leben eines Menschen erzählt werden, daraufhin prüft, ob und in welcher Weise darin von Transformationen der grundlegenden Figuren seines Welt- und Selbstverhältnisses die Rede ist« (ebd., S. 44). Auch die Theorie Lacans ist für Koller bildungstheoretisch relevant, da sich mit Lacan »die sprachliche Strukturiertheit des Welt- und Selbstbezugs des Subjekts, die aus seiner Perspektive betrachtet auf dem Zusammenspiel metaphorischer und metonymischer Operationen beruht« (ebd., S. 54), bestimmen lässt. Mit Butler legt Koller abschließend dar, dass eine *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* »ihre Aufmerksamkeit über die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen hinaus auf die Analyse der gesellschaftlichen Normen

zu richten hätte, die die Frage betreffen, wer innerhalb einer Gesellschaft als vollgültiges Subjekt anerkannt wird oder nicht« (ebd., S. 67–68).

Bezüglich des Anlasses für Veränderung nimmt Koller zunächst an, dass der Mensch dazu neige, im gegenwärtigen Zustand zu verharren. Zugrunde liegt die von Rucker (2014) zusammengefasste These, dass sich BILDUNG als »Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses« (S. 78) innerhalb gegebener Ordnungen vollzieht. Diese Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses zeichnen sich durch eine gewisse Stabilität aus, was »deren Transformation zunächst als eher unwahrscheinlich erscheinen lässt« (Koller, 2012a, S. 71). Daher könne eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen nicht vom Menschen selbst ausgehen, sondern bedürfe eines Anstoßes von außen. Die Ursache eines solchen Anstoßes identifiziert Koller in spezifischen destabilisierenden Ereignissen, die sich in der Konfrontation mit Problemlagen in der »krisenhaften Erfahrung« (ebd., S. 17) begründen.[3] Darum könne eine Konfrontation mit bestimmten, individuell oder gesellschaftlich bedingten Problemen, »für deren Bearbeitung keine bewährten Strategien zur Verfügung stehen« (ebd., S. 72), eine Krisenerfahrung darstellen, die Veränderung hervorruft (vgl. ebd., S. 16). Entsprechend lassen sich laut Koller solche Erfahrungen als bedeutsam für *transformatorische Bildungsprozesse* ausweisen, die das Gewohnte überschreiten und die somit *neue* Erfahrungen darstellen. Ferner nimmt er an, dass sich diese Erfahrungen nicht widerstandslos in bereits Bekanntes einordnen lassen. Dies könne laut Peter Alheit und Erika Hoerning (1989) dazu führen, dass »Erlebnisse, die die Situationen, in welchen sie gemacht werden, ›problematisch‹ erscheinen lassen, […] eine Neugestaltung des Wissensvorrats [verlangen] – sei es, daß ihm neue Wissenselemente hinzugefügt, sei es, daß vorhandene Wissenselemente verändert werden« (S. 9–10). Koller (2012a) stellt dafür das Konzept der negativen Erfahrung (Günter Buck), das Konzept der Erfahrung des Fremden (Bernhard Waldenfels) sowie die Theorie des Widerstreits (Jean-François Lyotard) in den Fokus seiner Untersuchungen. Sein Ziel ist die Analyse möglicher Anlässe *transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. Koller, 2012a, S. 69–97). Das Konzept der negativen Erfahrung baut ebenso wie das Konzept der Erfahrung des Fremden auf dem phänomenologischen Erfahrungsbegriff nach Husserl auf (vgl. Hua III/1, S. 6). Beide Konzepte eignen sich laut Koller (2012a) besonders gut »zur theoretischen Erfassung der Grundstruktur solcher Irritationen des Welt- und Selbstverhältnisses« (S. 72), weil in dem zugrunde liegenden phänomenologischen Erfahrungsverständnis das Charakteristikum von Erfahrung als *Widerfahrnis* besonders betont wird. Dieser Widerfahrnischarakter erweist sich als besonders anschlussfähig für die Erfassung der Irritation und der Krise, da in all diesen Phänomenen jeweils das »Subjekt […] als Handlungszentrum in Frage« (ebd.) gestellt wird. Entscheidend ist überdies die in den Konzepten enthaltene Annahme des Vorhandenseins eines Vorwissens bzw. eines

3 Der Begriff *Erfahrung* steht im bildungstheoretischen Kontext häufig in Verbindung mit den Begriffen *Irritation*, *Negation*, *Negativität* und *Krise* (vgl. u.a. Agostini, Bube & Rathgeb, 2022; Benner, 2005; Bollnow, 1968/2013; Combe & Gebhard, 2009; Dewey, 1994; Gadamer, 1960/2011; Kokemohr, 2007; Koller, 2012a; Laner & Peterlini, 2023; Meyer-Drawe, 2005; Schäfer, 2020; Thompson, 2009). Diese Verbindung wird auch im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung sein (vgl. II, Kap. 4.2 sowie III, Kap. 2.2).

Horizontes, vor deren Hintergrund sich Erfahrungen vollziehen (vgl. Buck, 1981). Den dritten theoretischen Bezugsrahmen bildet die Philosophie des Widerstreits nach Jean-François Lyotard (vgl. Koller, 1999, 2012a, S. 87–97). Sie bietet sich für Koller deshalb an, weil sie – anders als in den Konzepten, die sich auf Erfahrung beziehen – kein im Zuge poststrukturalistischer Theorien als fragwürdig ausgewiesenes Subjekt ins Zentrum der Betrachtung stellt. Laut Koller (2012a) wird bei Lyotard das »Ich (oder Subjekt) erst in und mit Sätzen möglich« (S. 95). Subjektivität ist dann zu fassen als der »Effekt sprachlicher Prozeduren, […] als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln« (ebd.). Dementsprechend lässt sich BILDUNG als »Prozess, der sich im Medium der Sprache […] an und mit Subjekten vollzieht« (ebd.), begreifen. Dabei erlaube es »der Begriff des Widerstreits […], politische, gesellschaftliche oder kulturelle Auseinandersetzungen als Fälle von Widerstreit, und d.h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen« (ebd., S. 96). Zur Bewältigung der konflikthaften Situation des Widerstreits sei dann einerseits »das Offenhalten des Widerstreits« (ebd.) notwendig. Andererseits liege die bildungsbezogene Aufgabe darin, »ein Idiom zu finden, in dem der Widerstreit angemessen artikuliert werden kann« (ebd.). In dieser Annahme gründet sich die »Neufassung des Bildungsbegriffs« (ebd.) bei Koller. Danach ist »Bildung als […] Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist« (ebd., S. 97). Koller fasst zusammen:

> »Auf eine Formel gebracht lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Wiederstreit der Diskursarten gerecht werden zu können.« (Ebd.)

Weil sich nun aber in Lyotards Theorie keine konkrete Beschreibung jener Prozesse finden lässt und keine Erkenntnisse zu den Verlaufsformen oder Bedingungen des Geschehens abgeleitet werden können, wendet sich Koller zur Bearbeitung der Frage nach den Verlaufsformen der Entstehung von Neuem weiteren Theorien zu.

Koller (2012a, S. 102–104) bezieht sich zunächst auf die Wissenschaftstheorie Karl R. Poppers zur Bedingung der Falsifikation von Hypothesen. Er verweist jedoch sogleich auf die zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage wenig bedeutsamen Implikationen der Theorie. So stelle die Annahme der Falsifikation nichts anderes dar als die wissenschaftstheoretische Bestätigung dessen, was bereits mit Blick auf den Anlass von BILDUNGS-Prozessen beschrieben wurde: »Das Scheitern eines bisher gültigen oder ›bewährten‹ Welt- und Selbstverständnisses bei der Konfrontation mit neuen Erfahrungen bzw. Problemen.« (Ebd., S. 104) In Bezug auf die wissenschaftsgeschichtliche Perspektive Thomas S. Kuhns weist Koller auf die umfassende Veränderung im Sinne einer *revolutionären* Transformation hin, nach der »nicht nur einzelne Aspekte oder Momente des Welt- und Selbstverhältnisses, sondern dessen gesamte Struktur« (ebd., S. 197) verändert werden könne. Dies betreffe neben der umfassenden Veränderung des Bezuges zur Welt und zu sich selbst unter anderem auch die Veränderung der Sprache. Unter Bezug

auf die Theorie von Charles Sanders Peirce beschreibt Koller (2012a, S. 108–111) die Abduktion als Möglichkeit des Entstehens von Neuem als Blitz, durch den die bildungsbezogen bedeutsamen Motive der Plötzlichkeit, Unverfügbarkeit und Unvorhersagbarkeit symbolisiert werden. Zufriedenstellende Antworten auf die Frage nach dem Zustandekommen von Neuem liefern die vorgestellten theoretischen Konzepte laut Koller allerdings nicht, weshalb er ergänzend Überlegungen im Rahmen der Objektiven Hermeneutik heranzieht (vgl. ebd., S. 112–117). Mit der sozialwissenschaftlichen Theorie Ulrich Oevermanns lässt sich laut Koller annehmen, dass bestehende Selbst- und Weltverhältnisse – bzw. um in der Terminologie Oevermanns zu verbleiben: etablierte Fallstrukturen – durch Krisen ausgelöst werden können, die wiederum konkrete Handlungsprobleme darstellen und damit eine zeitliche Struktur aufweisen und von der Notwendigkeit, eine Entscheidung zu treffen, abhängig sind (vgl. ebd., S. 115–116). Zudem kann damit eine Verlaufsstruktur des Entstehens von Neuem gegeben werden (vgl. ebd., S. 116–117). Aus der Erfahrung einer Krise resultiere demnach das Produzieren innerer Bilder sowie die »Ausarbeitung oder Übersetzung dieser Bilder in realitätstaugliche Mittel der Krisenbewältigung« (ebd., S. 119). Für die *Theorie transformatorischer Bildung* schlussfolgert Koller, dass »das blitzartig in Erscheinung tretende Neue […] eine Inkubationszeit benötigt« und das Neue »›spiralförmig‹ […] in realitätsadäquate Handlungen übersetzt wird« (ebd., S. 120). In Rückbezug auf Oevermann argumentiert er überdies, dass BILDUNGS-Prozesse »Freiheitsspielräume« (ebd.) brauchen, die etwa im Traum und in der Kunst gegeben sind.

Koller schließt diesen bislang vornehmlich wissenschaftstheoretisch fundierten Überlegungen die Auseinandersetzung mit hermeneutischen und dekonstruktiven Ansätzen an (vgl. ebd., S. 122–134). Besondere Bedeutung weist er den theoretischen Grundannahmen Hans-Georg Gadamers zu, nach denen das Entstehen von Neuem insbesondere »Deutungswissen« und weniger »Regel- (bzw. Gesetzes-)Wissen« (ebd., S. 126) in Auseinandersetzung mit einem Gegenstand betreffe. Dieser Wissensform schreibt Koller aus bildungstheoretischer Perspektive höhere Relevanz zu (vgl. ebd., S. 125). Neben der hermeneutischen Perspektive verweist er zudem auf Jacques Derridas Konzept einer dekonstruktiven Lektüre. Derrida sieht den Ursprung neuer Lesarten nicht in einem tiefen hermeneutischen Verstehen, sondern im »Nachvollzug der potentiellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit eines Textes« (ebd., S. 129). Die abschließende Diskussion bezieht sich auf das Konzept der Resignifizierung Judith Butlers (vgl. ebd., S. 130–134). Diesem weist Koller bildungstheoretische Bedeutung zu, da sich daraus theoretisch ableiten lasse, wie Machtverhältnisse zu überschreiten und zu verändern sind, indem performative Sprechakte in andere Kontexte verschoben und damit in ihrer Bedeutung verändert werden können: »Das Neue wäre demzufolge also nicht das ›ganz andere‹, völlig Unbekannte, Noch-nie-Dagewesene, sondern vielmehr eine Wiederholung des schon Vorhandenen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so in seiner Bedeutung verschiebt.« (Ebd., S. 134) Daraus leitet Koller sodann die Erkenntnis ab, dass *transformatorische Bildungsprozesse* anhand des sprachlichen Materials einer diskursiven Außenwelt untersucht werden können. Neue Figuren des Selbst- und Weltbezugs entstünden demnach in »sprachlichen (oder anderen zeichenförmigen) Praktiken« (ebd.). Koller sieht hierin zugleich die empirische Anschlussfähigkeit seines Bildungsverständnisses (vgl. ebd.).

Ihr widmet sich der vierte Teil der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. ebd., S. 135–167). Auf der Basis seiner sprachtheoretischen Auslegung des BILDUNGS-Prozesses unternimmt Koller den Versuch, Ansätze der bildungstheoretischen Biographieforschung fortzuführen (vgl. ebd.; Kokemohr & Prawda, 1989; Marotzki, 1990). Darüber hinaus verweist er auf den »forschungspraktischen Versuch« (Koller, 2012a, S. 161) Kokemohrs (2007) in seiner *Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie*, »Fremdheitserfahrungen im Sinne von Waldenfels [...] empirisch zu untersuchen« (Koller, 2012a, S. 161). Kokemohr greift jedoch nicht auf autobiographische Erzählungen, sondern auf ein Transkript einer Diskussion zurück. Koller (2012a) kritisiert, dass dieser Annäherungsversuch »die Möglichkeit *intra*kultureller bzw. *intra*subjektiver Fremdheit« (S. 161; Herv. i.O.) ausschließe. Koller hinterfragt die Methode der Untersuchung autobiographischer Erzählungen und sprachlicher Strukturen mittels narrativer Interviews kritisch (vgl. ebd., S. 156–167). Er gesteht ein, dass *transformatorische Bildungsprozesse* »mit den bisherigen Mitteln qualitativer biographischer Forschung nicht oder nur schwer empirisch zu erfassen sind« (ebd., S. 167). Bei BILDUNGS-Prozessen könne es sich weniger um abschließbare Prozesse des Ersetzens von Bekanntem durch genuin Neues handeln; bei *transformatorischer Bildung* gehe es vielmehr um das Infragestellen bekannter Strukturen mit der Möglichkeit eines »Anders*werdens* mit offenem Ausgang« (ebd.; Herv. i.O.).

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung lässt sich bereits vermuten, dass es die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgrund ihrer starken sprach- bzw. zeichen- und diskurstheoretischen Fundierung erschweren könnte, den Verlauf jener Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren und empirisch zu erforschen. Entsprechend scheint es sich um eine exklusive Theorie von BILDUNGS-Prozessen zu handeln, was durchaus verwundern mag, insofern die einleitenden Worte, die Koller seiner Theorie voranstellt, darauf schließen lassen, dass es sich bei seiner theoretischen Grundlegung um den Versuch handelt, eine allgemeine Theorie von BILDUNG zu begründen (vgl. ebd., S. 9–19). Aus diesem Grund werden nun jene Motive analysiert, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als exklusive offenbaren.

2.2 Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Koller sieht BILDUNGS-Prozesse also als Prozesse, die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse vollziehen und sich auf *sprachlich* figurierte Welt- und Selbstverhältnisse auswirken. Dabei handelt es sich um Prozesse, die sich über das Medium der Sprache vollziehen und sprachlich überprüft werden können. Zusammengefasst beschreibt BILDUNG nach Koller den Prozess des Entstehens neuer Sätze und Diskurse vor dem Hintergrund des Begriffs des *Widerstreits* (*différend*) (vgl. Lyotard, 1989). Dieses Verständnis weist jedoch neuralgische Punkte auf, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbaren und als exklusiv erweisen. Dabei stellt sich vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes dieser Arbeit die Frage, ob die in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgeführten Motive nicht grundsätzlich dazu beitragen, dass BILDUNGS-Prozesse gemeinhin einseitig sprachtheoretisch erfasst werden

und dementsprechend nicht allgemein theoretisiert werden können. Im Folgenden werden diejenigen Aspekte der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* herausgestellt, die es erschweren, *transformatorische Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren.

Kritische Reflexion der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Zunächst erscheint es vor dem Hintergrund der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* grundsätzlich fraglich, ob sich BILDUNGS-Prozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung überhaupt ereignen können. So handelt es sich bei den benannten Personen um solche, die einerseits oftmals nicht bzw. eingeschränkt verbalsprachlich kommunizieren und deren Zugang zur Welt und zum Selbst darum auch nicht notwendigerweise ein (primär) sprachlicher ist. Andererseits sind die benannten Personen aus gesellschaftlichen Diskursen häufig weitgehend ausgeschlossen, was eine Teilnahme und Teilhabe am *diskursiven Widerstreit* ebenso wie an *transformatorischen Bildungsprozessen* vermindern bzw. verhindern kann.[4] In der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* werden *Transformationsprozesse* nun aber auf die Veränderung eines (sprachlich figurierten) Wissens beschränkt (vgl. Koller, 2012a, S. 101–134).[5] Inwiefern sich das Vorhandensein wie die Veränderung eines sprachlich figurierten Wissens bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung ohne bzw. mit eingeschränkter sprachlicher Fähigkeit annehmen lassen, ist fraglich. (Fehlende) Sprach- und Diskursfähigkeit offenbaren sich im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* – wie üblich (vgl. Ackermann, 2010, S. 234) – als Ausschlusskriterium für BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

Außerdem zeigt sich die Exklusivität der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, die sich aus der Fokussierung auf das Medium Sprache ergibt, im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auch in Bezug auf das von Koller (2012a, S. 95) zugrunde gelegte Subjektverständnis. Koller fordert das Ersetzen »einer vorgängigen Subjektivität« zugunsten der an Lyotards Sprach- und Diskurstheorie angelehnten Vorstellung von Subjektivität »als Effekt sprachlicher Prozeduren, nämlich als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln« (ebd.). Diese Forderung lässt es zu, Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung, die häufig über eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten verfügen und vom gesellschaftlichen Diskurs oftmals weitgehend ausgeschlossen sind und werden, den Subjektstatus abzuerkennen. Das von Koller präfe-

4 Nicht die fehlende oder unzureichende verbalsprachliche Ausdrucksfähigkeit oder der beeinträchtigte Zugriff auf konventionelle Symbolsysteme allein können als Ursachen für unzureichende Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und kulturellen Praktiken angenommen werden. Aufgrund der fehlenden sozialen Sichtbarkeit sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen häufig ›stumm‹. Dies liegt oft genug daran, dass ihnen kein Gehör gegeben wird und dass gesellschaftliche Barrieren der ›Verlautbarung‹ gegeben sind. Personenbezogene Beeinträchtigungen stehen dabei in Wechselwirkung mit behindernden gesellschaftlichen Barrieren, was sich negativ auf die Sichtbarkeit respektive die ›Hörbarkeit‹ der Personengruppe auswirkt (vgl. I, Kap. 2.1).

5 Wissen meint bei Koller (2012a, S. 102) das Wissen der diskursiven Außenwelt und ist damit erneut rein sprachlich konnotiert.

rierte Subjektverständnis hätte im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nicht nur weitreichende bildungstheoretische Konsequenzen, sondern darüber hinaus auch existenzbedrohenden Charakter.

Erschwerend tritt hinzu, dass *transformatorische Prozesse* laut Koller sprachlich *ausgedrückt* werden müssen, um sie empirisch nachweisen zu können (vgl. ebd., S. 151–167). Bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung ist der empirische Zugang über die Auswertung sprachlicher Äußerungen grundsätzlich erschwert. Auch die empirische Erforschung von BILDUNGS-Prozessen gerät im Kontext geistiger und schwerer Behinderung somit an ihre Grenzen. Es besteht die Gefahr, dass Schlüsse dahingehend gezogen werden, dass sich *transformatorische Bildungsprozesse* beim benannten Personenkreis womöglich gar nicht ereignen, so sie doch nicht empirisch nachzuweisen sind. Allerdings weist Koller selbst bereits auf methodische Schwierigkeiten der empirischen BILDUNGS-Forschung hin. Mit Blick auf die Implikationen für die empirische Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* stellt er zunächst kritisch fest, dass mit Methoden der qualitativen Sozialforschung – etwa der des narrativen Interviews – einzig die Analyse bereits *vergangener* Erfahrungen retrospektiv möglich wäre (vgl. ebd., S. 162–167). Dabei stellt er die Frage, inwiefern Vergangenes aus einer aktuellen Erzählung heraus zuverlässig untersucht werden kann. Zwar lässt sich laut Koller eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses mittels empirischer Zugänge durchaus nachträglich bestimmen, der Prozess als solcher bleibt dabei jedoch weiterhin im Dunkeln (vgl. ebd., S. 167). Eine »Grenze biographischer Forschung« (Koller, 2012b, S. 29) liege außerdem darin, dass bei der Untersuchung autobiographischer Erzählungen stets die Gefahr besteht, gesellschaftliche und diskursive Bedingungen zu wenig zu berücksichtigen (vgl. ebd.).[6] Die von Koller benannten allgemeinen Probleme empirischer BILDUNGS-Forschung spitzen sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nochmals zu. Koller (2012a) erachtet es grundsätzlich als sinnvoll, »besser geeignete methodische Verfahren zu suchen, die es erlauben, Bildungsprozesse [...] zu erschließen« (S. 167). Diese Notwendigkeit zeigt sich dann im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in besonderem Maße. Grundsätzlich bleibt aber weiterhin fraglich, ob BILDUNGS-Prozesse durch die Anwendung alternativer Methoden – nicht nur im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – überhaupt jemals empirisch zugänglich bzw. sichtbar gemacht werden können. So liegen die Herausforderungen der empirischen Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* laut Koller grundsätzlich weniger in der ausgewählten Methodik, als vielmehr in der Charakteristik von BILDUNGS-Prozessen

6 In Ergänzung ist hinsichtlich der empirischen Erforschung von BILDUNGS-Prozessen kritisch darauf hinzuweisen, dass der Frage nach dem *Vor* und dem *Nach* transformatorischer Prozesse ein normativer Gehalt implizit ist, weil sich empirische Forschung auf die Kategorien »›nicht‹, ›noch nicht‹ oder auch ›nicht mehr‹« (Fuchs, 2015, S. 20) zu beziehen hat. Obschon Kollers Theorie den Anspruch erhebt, BILDUNG nicht-normativ zu konzipieren, schleichen sich im Anspruch der empirischen Erforschung jener Prozesse normative Kategorien und Zielbestimmungen in Bezug auf BILDUNG wieder ein. Dies ist insofern kritisch zu betrachten, als gerade die Differenzierungen von ›nicht‹, ›noch nicht‹ bzw. ›nicht mehr‹ indirekt als Mindestanforderungen oder Mindeststandards gelesen werden können, die mit BILDUNG in Beziehung gesetzt werden. Dass das Formulieren von Mindeststandards grundsätzlich, im Kontext geistiger und schwerer Behinderung darüber hinaus ganz besonders stark, kritisiert werden kann, ist oben bereits angeklungen (vgl. II, Kap. 1.3).

begründet. BILDUNGS-Prozesse seien »mit den bisherigen Mitteln qualitativer biographischer Forschung nicht oder nur schwer empirisch zu erfassen« (ebd., S. 167), weil es sich weniger um abschließbare Prozesse des Ersetzens von Bekanntem durch genuin Neues handele, als vielmehr um Prozesse des Infragestellens bekannter Strukturen mit der Möglichkeit eines *offenen Anderswerdens* (vgl. ebd.). Solche *offenen* Prozesse seien grundsätzlich nicht empirisch zu überprüfen, weil es sich bei empirischer BILDUNGS-Forschung in einem gewissen Sinne immer um eine *Überprüfung vom Ende her* handelt, die einzig abgeschlossene Prozesse in den Blick nehmen kann. Die empirische Erforschung unabgeschlossener Prozesse ist also grundsätzlich herausfordernd, zeigt sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dann allerdings in besonderer Schärfe. Zugleich lassen sich mit den grundsätzlichen Einwänden, die Koller in Bezug auf die empirische Erforschung offener *transformatorischer Bildungsprozesse* erhebt, die spezifischen Herausforderungen, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bezüglich empirischer Bildungsforschung ergeben, relativieren. Denn für den Versuch, BILDUNGS-*Prozesse* und nicht BILDUNGS-*Ergebnisse* empirisch zugänglich zu machen, ist Koller folgend grundsätzlich, d.h. unabhängig von Personengruppe oder Kontext, nach geeigneten Methoden zu suchen, die jene *Prozesse* sichtbar bzw. erforschbar machen.

Abschließend scheint es fraglich, ob die Erkenntnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* lediglich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung kritisch hinterfragt werden müssen oder ob die theoretische Grundlegung nicht *grundsätzlich* einer Revision bedarf. So ist zusammenzufassen, dass in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zwar *Veränderungsprozesse* theoretisiert werden, diese Veränderungsprozesse allerdings eine Verkürzung hinsichtlich der menschlichen Zugänge zur Welt und auch der Konstitution des Selbst qua Sprache aufweisen. Diese Verkürzung ist vor phänomenologischem Hintergrund als grundsätzlich fraglich auszuweisen. Darüber hinaus erschwert der vornehmlich sprachtheoretische Bezug der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* die theoretische wie empirische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Damit erweist sich die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgrund ihres sprach- und diskurstheoretischen Fundaments im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als besonders exklusiv. Es scheint daher sinnvoll, die Fragen, auf die die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zu antworten versucht, zwar nicht vollständig zu verwerfen, da sie geeignet scheinen, BILDUNGS-Prozesse grundsätzlich theoretisieren zu können. Allerdings zeigt sich durch die spezifische Perspektive, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auf BILDUNGS-Prozesse eröffnet, dass es sinnvoll und notwendig ist, auch bei der Beantwortung der Fragen einen alternativen Blickwinkel einzunehmen. Koller (2012a) selbst gibt an, dass es zur Begründung der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* »sicher denkbar und lohnend gewesen [wäre], auch andere Autoren und Theorien einzubeziehen« (S. 19). So hätten sich seines Erachtens auch »die entwicklungsbezogenen Konzeptionen Piagets und Wygotskis, die durchaus Ähnlichkeiten mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse aufweisen« (ebd.), geeignet. Außerdem geht Thorsten Fuchs (2011) davon aus, dass BILDUNG mit einem sprachtheoretisch begründeten Verständnis in seiner Bedeutungsvielfalt nicht hinlänglich beschrieben werden kann und Koller selbst räumt ein, dass die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* einem umfassenden Verständnis von BILDUNG womöglich nicht gerecht werden kann. Dennoch beschreibe

BILDUNG seines Erachtens in diesem Sinne »*eine* Form«, die sich dadurch auszeichnet, dass sich BILDUNG als Prozess der »Entstehung neuer Figuren des [jeweiligen] Welt- und Selbstverhältnisses« (Koller, 2012a, S. 101; Herv. i.O.) verstehen lässt.

Nun ist es insbesondere die Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule, zu deren Vertretern der von Koller genannte Psychologe Wygotski zählt, die im Kontext geistiger und schwerer Behinderung von wissenschaftlicher Bedeutung ist (vgl. I, Kap. 3.2). Wenn Koller nun die Konzeption Wygotskis selbst bereits als mögliche Alternative zur Begründung *transformatorischer Bildungsprozesse* anführt und diese darüber hinaus in der Theoriebildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedeutsam ist, dann scheint es sinnvoll, herauszufinden, ob sich diese bzw. die Ergebnisse der Kulturhistorischen Schule als alternatives Fundament zur Untersuchung *transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung eignen.

Kritische Reflexion entwicklungsbezogener Befunde zur Beschreibung von Bildungsprozessen

Eine Zusammenführung bedeutsamer Befunde der Kulturhistorischen Schule in Bezug auf BILDUNGS-Prozesse nehmen Bernasconi und Böing (2015, S. 111–113) vor. Mit einem entsprechend veränderten theoretischen Fundament setzen sie sich mit der Frage nach dem Aufbau des menschlichen Bewusstseins und damit – im Verständnis Kollers (2012a) – mit dem Aufbau von Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen auseinander. Aufbau und Konstitution der Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse finden demnach in Rückbezug auf die Kulturhistorische Schule nicht über Sprache, sondern über *Tätigkeit* statt (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 108). Tätigkeit meint dabei nicht allein sprachliche Tätigkeit, sondern umfasst laut Bernasconi und Böing ebenso perzeptive, manipulierende oder gegenständliche Tätigkeit und die Tätigkeiten des Spiels, des Lernens und der Arbeit (vgl. ebd., S. 109). Eine Tätigkeit vollzieht das Subjekt im Umgang mit Gegenständen der kulturhistorisch geprägten Welt auf den je nach Entwicklungsniveau dominierenden Tätigkeitsebenen (vgl. ebd.). Damit weiten Bernasconi und Böing das sprachtheoretische Fundament der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* durch den Einbezug von Ergebnissen der Kulturhistorischen Schule aus. Demnach muss weder das Welt- und Selbstverhältnis als rein sprachlich figuriert aufgefasst noch müssen der Aufbau und die Veränderung dieser Verhältnisse als nur sprachliche bzw. diskursive Prozesse verstanden werden.

Nun ließe sich annehmen, dass gerade ein kulturhistorisch fundiertes Verständnis von Entwicklung und Konstitution des menschlichen Bewusstseins dazu beitragen kann, ein Verständnis von BILDUNGS-Prozessen grundzulegen, das den Grundmotiven einer *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* folgt, dabei aber weniger exklusive Tendenzen aufweist. Doch auch hier zeigen sich einige neuralgische Punkte, die im Folgenden ausgeführt werden.

So liegt der Fokus im entwicklungsbezogenen Verständnis vornehmlich auf der Beschreibung des *Aufbaus* der Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses und weniger auf dem Aspekt der *Veränderung* (vgl. ebd., S. 112–113). Dieser Aufbauprozess wird darüber hinaus als ein Prozess der Aneignung und Verinnerlichung äußerer Strukturen

und Symbolsysteme verstanden (vgl. ebd., S. 108–111). Insbesondere der Begriff der *Aneignung* lässt darauf schließen, dass hier vornehmlich *Lern*prozesse im Sinne eines Zuwachses an (Fach-)Wissen und Können anstelle von BILDUNGS- respektive Veränderungsprozessen – bzw. Bildung im hier dargelegten Verständnis (vgl. II, Kap. 1.4) – beschrieben werden (vgl. Koller, 2012a, S. 15). Dass es sich bei den beschriebenen Prozessen um *Lern*prozesse handelt, stellen Bernasconi und Böing (2015, S. 110) sogar selbst fest. Und »dieser Lernprozess realisiert sich auf der Seite des Subjektes durch Entwicklung« (ebd.). Darin zeigt sich ein weiteres Problem einer entwicklungstheoretisch fundierten Adaption des *transformatorischen Bildungsverständnisses*. Erstens wird hier eindeutig ein aktiv tätiges Subjekt vorausgesetzt, das sich die ›äußere Welt‹ bzw. die kulturell-sozial historisch gewordene Bedeutung von Objekten erschließt, sich diese *aneignet* bzw. *zu eigen* macht. Diese Erkenntnis ist insofern kritisch zu werten, als Koller (2012a) das pathische Moment *transformatorischer Bildungsprozesse* als Notwendigkeit für den Anstoß von Veränderungsprozessen betont und dem auch im Rahmen dieser Arbeit aus einer phänomenologischen Denkhaltung heraus besonderes Gewicht zuzuschreiben ist. Fraglich ist darum, inwiefern es sich bei BILDUNGS-Prozessen um (ausschließlich) eigenaktive, selbst initiierte Prozesse handeln kann (vgl. II, Kap. 1.4). Zweitens suggerieren die Begriffe *Verinnerlichung* und *Aneignung*, dass es sich hier um Prozesse handelt, in denen äußerlich Gegebenes aufgenommen und *ver*-arbeitet wird, indem das Subjekt dieses Gegebene ›in sich aufnimmt‹, indem ›äußere‹ Funktionen »verinnerlicht werden, also intrapsychisch zur Verfügung stehen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 108). Zwar ist durchaus anzunehmen, dass sich die inneren Figuren durch äußeres Erleben und Erfahrung konstituieren, fraglich ist aber aus phänomenologischer Perspektive, inwiefern diese äußeren Strukturen durch *Aneignung* ›aufgenommen‹ werden können, inwiefern diese außerdem dann »intrapsychisch zur Verfügung stehen« (ebd.) und ob es sich bei BILDUNG tatsächlich um einen Prozess der *Ein*-Ordnung, der ›Harmonisierung‹ oder ›Überwindung einer Differenz‹ handelt. Die Frage stellt sich zumindest dann, wenn BILDUNG nicht als Prozess aufgefasst wird, in dem es zu einem Zuwachs an Wissen kommt, sondern – im Sinne Kollers (2012a) – als solcher, in dem sich etablierte Strukturen radikal verändern. Das lässt darauf schließen, dass in BILDUNGS-Prozessen Gegebenes nicht nur ›umgebaut‹, sondern vielmehr grundlegend verändert wird.

Die Ergebnisse der Kulturhistorischen Schule implizieren außerdem einen Dualismus von objektiv Gegebenem und subjektiver Innenwelt, der aus phänomenologischer Sicht und angesichts der leiblichen Verbundenheit von Mensch und Welt unhaltbar erscheint. Die dritte Herausforderung besteht darin, dass der Lernprozess nach Wygotski die Ausbildung »*höhere*[r] *psychische*[r] *Funktionen*« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 108; Herv. i.O.) beinhaltet. Es bleibt unklar, was darunter zu verstehen ist. Erstens impliziert der Begriff *höher* eine Hierarchie psychischer Funktionen, die auf phänomenologischer Grundlage zurückzuweisen ist. Die theoretische Leerstelle lässt zweitens die Annahme zu, dass mit den ›höchsten‹ psychischen Funktionen schlussendlich sprachlich figuriertes Denken gemeint ist. Die Fähigkeit des sprachlichen Denkens wird damit zumindest indirekt wieder zur Zielbestimmung von Aneignungs-, Lern-, Entwicklungs- bzw. BILDUNGS-Prozessen erhoben, was abermals Exklusion begünstigen kann. Erneut ist außerdem mit Koller (2012a) darauf zu verweisen, dass BILDUNGS-Prozesse die gesamte

menschliche Konstitution, das Denken ebenso wie das Wahrnehmen, das Handeln und das Verhalten gleichermaßen betreffen.

Ein weiteres Problem einer entwicklungstheoretischen Fundierung von BILDUNGS-Prozessen zeigt sich bei der Thematisierung von deren Anlass. Bernasconi und Böing (2015) interpretieren die von Koller beschriebene Krise als Anlass und Auslöser *transformatorischer Bildungsprozesse* ausschließlich als *Entwicklungs*krise.[7] Und diese Entwicklungskrise zeige sich als ein Spannungserleben zwischen »den Motiven und Bedürfnissen des Kindes« (ebd., S. 112) einerseits und den aktuellen (kognitiven) Fähigkeiten andererseits. Die Krise sei dabei nicht nur Anstoß für Entwicklung, sondern darüber hinaus auch der »Ort, an dem sich das innere Erleben wandelt und Bildungsprozesse nachhaltig evoziert werden« (ebd.). Hier wird das sich selbst und sein Unwissen erkennende Subjekt als für BILDUNGS- bzw. Entwicklungsprozesse notwendig vorausgesetzt. Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumente dieser Arbeit ist jedoch fraglich, inwiefern das Subjekt sich seines eigenen Noch-Nicht-Könnens selbst bewusst sein kann (vgl. II, Kap. 1.3). Selbst wenn angenommen wird, dass das Subjekt in der gemeinsam geteilten Tätigkeit und im sozialen Miteinander erkennt, dass andere etwas können, was es selbst (noch) nicht beherrscht, ist damit noch nicht beantwortet, weshalb dieses Erkennen dazu führen sollte, dass sich Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse vollziehen. Es lässt sich kritisch anmerken, dass gerade das Erkennen eines Noch-nicht-Könnens auch in Resignation und Stagnation münden kann. So ist grundsätzlich fraglich, ob BILDUNGS- bzw. Entwicklungsprozesse nur dann angestoßen werden, wenn das bisherige Können und Wissen im Gegensatz zu den subjektiven Bedürfnissen als unzureichend und damit krisenhaft erlebt werden. Zugleich impliziert das Dargestellte erneut ein Verständnis, nach dem BILDUNG vornehmlich die Erweiterung und den Zugewinn an Fähigkeiten, Wissen und Können beschreibt.

Abschließend ist festzustellen, dass die sprachtheoretische Fundierung *transformatorischer Bildungsprozesse* zu eng gefasst ist und es nicht zulässt, solche Prozesse bei allen Personengruppen zu theoretisieren oder empirisch zu erforschen. Auch eine (vermeintlich inklusivere) entwicklungstheoretische Fundierung zur theoretischen und empirischen Erforschung von *Bildungs*prozessen ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als nicht hinreichend auszuweisen. Gleichwohl liefert das BILDUNGS-Prozess-Verständnis bei Bernasconi und Böing insbesondere zur Beschreibung der Strukturen des Selbst- und Weltverhältnisses wichtige Anhaltspunkte, um das rein sprachtheoretische Verständnis der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* produktiv zu erweitern. Es stellt sich allerdings weiterhin die Frage, wie BILDUNGS-Prozesse theoretisiert werden können, ohne BILDUNG dabei auf entwicklungstheoretische oder kognitionstheoretische Motive zu beschränken und Sprache bzw. Sprachfähigkeit für diese Prozesse vorauszusetzen. Schlussendlich scheint der Ansatz von Bernasconi und Böing (2015) ebenso wie der von Koller (2012a) vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Grundhaltung

7 Auch Michael Wagner und Jannik Huberty (2019) rezipieren die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Denkhaltung hinsichtlich des Anlasses für BILDUNGS-Prozesse als *Krise*. Weitere Ergebnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* bleiben in dieser Konzeption weitgehend unberücksichtigt (vgl. ebd.).

grundsätzlich fraglich. Beide zeitigen außerdem im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besondere Probleme.

Phänomenologische Perspektive als Alternative zur Begründung von Bildungsprozessen

Es stellt sich die Frage, ob eine phänomenologische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen den benannten Herausforderungen und Desideraten, die bisherige Konzeptionen und Theorien zeigen, produktiv begegnen kann. Dazu erscheint es sinnvoll, einen Schritt hinter das (sprach-)theoretische Fundament, das Koller (2012a) legt, zurückzutreten. Es bietet sich an, die von Koller angegebene Minimalbestimmung von BILDUNG in den Blick zu nehmen. Laut Koller (2012a) »kann [Bildung] ebenfalls als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem das Subjekt ›verändert hervorgeht‹« (S. 9). Weiter nimmt er an, »dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Minimalbestimmung geht es ihm also nicht nur darum, »den Bildungsbegriff anders zu denken als bisher, sondern auch [darum], das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen« (ebd.; Herv. i.O.). Diese grundlegende, wenn auch weite Auslegung lässt es zu, Bildung allgemein und ohne Engführung zu denken. So gelten Erfahrung und Veränderung als anthropologische Grundmotive. Zudem konzipiert Koller BILDUNG nicht als Prozess, der sich auf das Denken allein bezieht. In der Minimalbestimmung Kollers meint BILDUNG somit einen verändernden Erfahrungsprozess, der »das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.). Es ist folglich ausschließlich die enge sprach- bzw. diskurstheoretische Begründung von BILDUNGS-Prozessen im transformatorischen Verständnis, die BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung an ihre theoretischen Grenzen führt. Mit Blick auf die genannten Motive der Erfahrung und Veränderung stellt sich vor dem Hintergrund der phänomenologischen Denkhaltung dieser Arbeit die Frage, inwiefern jenes sprachtheoretische Fundament als gesetzt anzusehen ist. Eine die nachfolgenden Untersuchungen leitende Frage lautet daher: Lässt sich Kollers sprach- und diskurstheoretische Begründung *transformatorischer Bildungsprozesse* vor dem Hintergrund der ebenfalls von ihm vollzogenen Minimalbestimmung von BILDUNG theoretisch erweitern bzw. in ein anderes theoretisches Licht rücken, um den benannten Herausforderungen konstruktiv zu begegnen? Wie gezeigt, hat die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* das Potenzial, BILDUNGS-Prozesse theoretisch zu untersuchen, weil entscheidende und notwendige Fragen gestellt und zahlreiche Antwortversuche vorgegeben werden. Gleichwohl – so lautet die These dieser Arbeit – bedarf die theoretische Grundlegung einer Reflexion und einer Erweiterung. Diese Erweiterung erfolgt im Weiteren durch das Einnehmen einer phänomenologischen Perspektive auf BILDUNGS-Prozesse.

3. Erfahrung und Bildung

Koller (2012a) bestimmt also BILDUNG in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* als *Erfahrung*, aus der der Mensch verändert hervorgeht (vgl. II, Kap. 2.1). Der Verweis auf den Zusammenhang von Erfahrung und BILDUNG lässt vermuten, dass es zur Beschreibung von BILDUNGS-Prozessen nicht notwendigerweise eines sprachtheoretischen Fundaments bedarf. Demgegenüber ist anzunehmen, dass eine bildungsbezogene Theoretisierung von *Erfahrung* dazu beitragen kann, auch BILDUNGS-Prozesse theoretisch zu beforschen.[1]

Bevor eine solche Untersuchung stattfinden kann, widmet sich dieses Kapitel dem Phänomen der Erfahrung (Kap. 3.1). Im Anschluss daran richtet sich der Blick auf das Konzept der Erfahrung des Fremden nach Bernhard Waldenfels (Kap. 3.2), dem bereits Potenzial bezüglich *transformatorischer Bildungsprozesse* zugewiesen wird (vgl. Koller, 2012a, S. 85). Die bildungsbezogene Hinwendung zum Phänomen der Erfahrung des Fremden deutet sich bei Koller zwar an, er führt diese allerdings nicht hinreichend aus. Dies wird im Folgenden nachgeholt. Es wird die These aufgestellt, dass sich eine bildungsbezogene Ausarbeitung der Erfahrung des Fremden dafür eignet, das von Koller grundgelegte Verständnis von BILDUNGS-Prozessen zu erweitern. Den Ausgangspunkt dieser Erweiterung bildet die kritische Analyse der Funktion, die der Fremderfahrung in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zugewiesen wird (Kap. 3.3). Das Kapitel zielt darauf ab, Anknüpfungspunkte ausfindig zu machen, um BILDUNGS-Prozesse *neu* bzw. *weiter* zu denken.

1 In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist der Begriff der *Erfahrung* seit jeher von Bedeutung, wobei in den vergangenen Jahren eine Zunahme bildungsbezogener Untersuchungen von Erfahrung festzustellen ist (vgl. u.a. Bollnow, 1968/2013; Buck, 1967/2019; Dörpinghaus, 2015; Gruschka, 2020; Thompson, 2020). So sind BILDUNG und Erfahrung laut Dörpinghaus (2015) »untrennbar miteinander verwoben« (S. 465). Erfahrung spielt vor allem in der phänomenologisch geprägten Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle (vgl. u.a. Brinkmann, Kubac & Rödel, 2015; Lippitz, 2003; Meyer-Drawe, 2003; Sabisch, 2009; Stinkes, 1999; Woo, 2007). Vor dem Hintergrund dieser Konzeptionen wird das phänomenologisch geprägte Bildungsprozess-Verständnis dieser Arbeit entwickelt.

3.1 Erfahrung – Einführende Annäherungen

Waldenfels bezieht sich in seiner *Phänomenologie des Fremden* auf den von Husserl geprägten phänomenologischen Erfahrungsbegriff (vgl. Koller, 2012a, S. 72). Dieser Erfahrungsbegriff bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen. Daher wird zunächst eine Annäherung an das Phänomen *Erfahrung* vorgenommen.

Gegenüber dem phänomenologischen Erfahrungsbegriff meint Erfahrung im alltäglichen Sprachgebrauch meist einen ideellen, individuellen Besitz: Erfahrung *hat* man. Diese Erfahrung kann *mit etwas* gemacht worden sein. Außerdem kann man erfahren *in etwas* sein. Laut dem *Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (1860) wohnen dem Begriff im ursprünglichen Sinne drei Bedeutungsdimensionen inne: Erfahrung meint ursprünglich so viel wie *Durchwanderung* (*peragratio*), *Erforschung* (*inquisitio*) oder *Versuch und Probe* (*experientia*) (vgl. Erfahrung. In Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm [DWB], Bd. 3, Sp. 793). *Durchwanderung* (*peragratio*) verweist auf den etymologischen Ursprung des Wortes. So bedeutet »das zu fahren gehörende Präfixverb ahd. irfaran (um 800), mhd. ervarn […] ursprünglich (bis ins Frühnhd.) ›reisen, durchfahren, -ziehen, erreichen, einholen‹« (Erfahrung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993). Alle drei Bedeutungsdimensionen verweisen auf eine Verbindung, die sich zwischen Erfahrung und Erkenntnis ausmachen lässt. Mit Erfahrung wird auch ein – mehr oder weniger aktiv bzw. passiv akzentuiertes – lehrreiches Geschehen beschrieben:

> »sagen liesze sich, erfahrung sei der eindruck des äuszeren auf unser inneres, wir erfahren etwas an den dingen wie in uns selbst. Jedwede erfahrung lehrt, der erfahrende, nach des wortes urbedeutung erreicht und hält etwas fest.« (Erfahrung. In DWB, Bd. 3, Sp. 793)

Im alltäglichen Verständnis hat Erfahrung *lehrenden* Charakter. Dabei ist es insbesondere die schmerzliche Erfahrung, der lehrende Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Bollnow, 1968/2013, S. 46).

Während also Erfahrung im alltäglichen Sprachgebrauch ein Erlebnis bezeichnet, durch das es zu einem Zuwachs an Wissen, Können oder Vertrautheit im (wiederholten) Umgang mit einem Gegenstand oder einer Sache kommt, Menschen dementsprechend als *reich an Erfahrung* charakterisiert werden, wenn das bisherige Leben durch eine Vielzahl an Erlebnissen in einem spezifischen Bereich oder auch in verschiedenen Bereichen geprägt ist, meint Erfahrung im phänomenologischen Verständnis etwas anderes. Dieses veränderte Verständnis von Erfahrung liegt dieser Arbeit zugrunde und stellt den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen dar.

So meint Erfahrung in der Phänomenologie seit Husserl ein »*Geschehen*, in dem die ›Sachen selbst‹ […] zutage treten« (Waldenfels, 1997, S. 19; Herv. i.O.). Nach Husserl ist Erfahrung ein *intentionales* Geschehen, bei dem sich die Phänomene der Wahrnehmung in ganz bestimmter Weise zeigen und *als* etwas aufgefasst werden (vgl. Hua I, S. 13–14). Mit anderen Worten zeigen sich intentionale Gegenstände bzw. Sinneinheiten in der Erfahrung in ihrem jeweiligen Gegebensein *als* etwas Bestimmtes, also in einem bestimmten Sinn (vgl. Zahavi, 2009, S. 10). Erfahrung beschreibt dann das Geschehen, in dem sich

Sinn bildet. Dabei konstituiert sich dieser Sinn in einer *Als-Struktur*, insofern *etwas* immer *als etwas* erscheint. Das Motiv der *Intentionalität* weist außerdem auf gegebene Ordnungen oder Strukturen hin, innerhalb derer sich Erfahrungen vollziehen. So erscheint etwas immer nur *als* etwas innerhalb eines gegebenen Horizontes bzw. innerhalb gegebener Ordnungen und ihrer Grenzen. Dass *etwas als etwas* erscheint, bedeutet zugleich, dass dieses eben genau »*so und nicht anders* erscheint« (Waldenfels, 1997, S. 20; Herv. i.O.). Waldenfels beschreibt diese Tatsache als »Kontingenz« und weist damit auf die »Selektion und Exklusion« (ebd.) von Erfahrung bzw. anderer Erfahrungsmöglichkeiten hin.

Nach Husserl hat jeder intentionale Erfahrungsprozess seinen Ursprung im sinngebenden Bewusstsein (vgl. Hua III/1, S. 120). László Tengelyi (2004, S. 790) weist allerdings darauf hin, dass die Annahme eines absoluten und sinngebenden Bewusstseins bei Husserl nicht unkritisch hinzunehmen ist. So lasse sich unter anderem in Rückgriff auf Emmanuel Lévinas und Bernhard Waldenfels die Frage stellen, ob sich »die Welt […] auf Sinnbestände zurückführen [lässt], ohne dass diese Sinnbestände von einem sinngebenden Bewusstsein hergeleitet werden müssten« (ebd.). Denn Lévinas und Waldenfels beschreiben die Phänomene der Enttäuschung von Erwartetem oder der Unverfügbarkeit sowie der Fremdheit und begründen damit, dass sich Sinn *nicht* durch das intentionale Bewusstsein allein bildet, sondern dass dieser Vorgang seinen Ursprung im Anderen hat.

Waldenfels nimmt an, dass der Ursprung jeder Erfahrung darin liegt, dass uns etwas *widerfährt*, dass etwas auf uns zukommt und uns trifft, ohne dass wir uns diesem *Etwas* aktiv und intentional zuwenden oder es aktiv herbeiführen. Etwas trifft uns, noch bevor wir uns dieses begrifflich zurechtgelegt haben. Nach Waldenfels ist es das Fremde – das *Pathos* –, das ergreift, affiziert, herausfordert und in dem jede Erfahrung ihren Ursprung hat. Er beschreibt diese Ereignisse als »Einbrüche des Außergewöhnlichen« (Waldenfels, 2015a, S. 81) bzw. »Ereignisse, […] die uns widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen« (Waldenfels, 2006, S. 42). Für Waldenfels (2015b) handelt es sich bei diesen Ereignissen um »die Überraschung par excellence« (S. 325), wobei diese stets eine Überraschung »*für jemanden, gemessen an einem bestimmten Normalitätspegel*« (ebd., S. 281; Herv. i.O.) meint. Der Ort, an dem sich das pathische Ereignis vollzieht, ist laut Waldenfels (2010, S. 123) der Leib, in dem sich die Welt der Dinge, der Bereich des Selbst und der des Anderen kreuzen. Erfahrung hat somit passiven Charakter. Erfahrung beginnt *woanders*, obschon wir daran – in einer eigentümlichen Weise – beteiligt sind:

> »An jedem Widerfahrnis ist durchaus jemand beteiligt, nur eben nicht im Nominativ des Autors, sondern im Dativ oder Akkusativ eines im weiteren Sinne zu verstehenden *Patienten*: ›*Mir* stößt etwas zu‹, ›*Mich* hat etwas getroffen‹. Ein Widerfahrnis ohne jemanden, dem etwas zustößt, wäre wie ein Schmerz ohne jemanden, der ihn verspürt. Wir sind durchaus beteiligt, nur eben nicht als selbstherrliche Subjekte.« (Waldenfels, 2015a, S. 21; Herv. i.O.)

So meint »Erfahrung machen« für Waldenfels (1997) »etwas durchmachen« (S. 19). Dabei kommt auch das konstitutive Moment von Erfahrung als (Er-)Leiden zum Ausdruck, das sich laut Waldenfels (2006) wiederum mit dem *Lernen* verbinden lässt. Diese Verbin-

dung kommt in der alten Formel *Pathei Mathos* (πάθει μάθος) – *durch Leiden lernen* – zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 42) und klang bereits oben in der etymologischen Annäherung an.

Erfahrungen sind laut Waldenfels (2002) »nicht aus einem Guss« (S. 9). Sie sind »von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- oder abbrechen und Neues aufbricht« (ebd.). Wie beschrieben, hat Erfahrung ihren Ursprung in einem Getroffen-*sein*, einem »pathische[n] Ereignis des Widerfahrnisses« (ebd., S. 56). Dabei ist jedes Widerfahrnis an sich bedeutungslos. »Erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage.« (Ebd.; Herv. i.O.) Zugrunde liegt die Annahme des anthropologischen Grundprinzips der *Responsivität* (vgl. Waldenfels, 1994). Der Mensch ist laut Waldenfels (2006) ein *responsives* Wesen, »ein Lebewesen, das Antworten gibt« (S. 62). Waldenfels wählt das Wort *Response*, um ein Antworten zum Ausdruck zu bringen, das über die *gegebene Antwort* hinausweist. Er differenziert die »*Antwort (answer), die erteilt wird*« vom »*Antworten (response), das auf Angebote und Ansprüche des Anderen eingeht*« (ebd., S. 60; Herv. i.O.).

Nun ist es laut Waldenfels das Fremde, das uns anspricht und einen Anspruch auf ein Antworten erhebt, dem nicht zu entkommen ist. Das Antworten ist durch Unausweichlichkeit gekennzeichnet, denn wir können uns dem Antworten auf den Anspruch nicht entziehen. So ist auch jede Form des Nicht-Verhaltens und Nicht-Antwortens zwangsläufig immer schon eine Form des Verhaltens bzw. Antwortens. »Der Anspruch, der etwas zu sehen, zu hören, zu denken, zu tun und zu fühlen gibt«, so fasst es Waldenfels (1997) ähnlich dem Kommunikationsprinzip von Paul Watzlawick zusammen, »tritt auf mit einer *Unausweichlichkeit*, die dazu führt, daß ich auf einen vernommenen Anspruch nicht nicht antworten kann« (S. 121; Herv. i.O.). So ist das Fremde das, »*worauf* wir antworten und zu antworten haben, was immer wir sagen und tun« (ebd., S. 51; Herv. i.O.).

Im Antworten wandelt sich laut Waldenfels (2006) das »*Wovon* des Getroffenwerdens [...] in das *Worauf* des Antwortens, indem jemand sich redend und handelnd darauf bezieht, es abwehrt, begrüßt und zur Sprache bringt« (S. 44; Herv. i.O.). Damit zeichnen sich Anspruch und Antworten allerdings durch eine radikale Differenz *und* eine relative Verschränkung aus: »Das Antworten geschieht hier und jetzt, doch es beginnt woanders.« (Ebd., S. 65) Waldenfels beschreibt diese Charakteristik als das Paradox der Vorgängigkeit der Wirkung vor ihrem Ursprung. Die Vorgängigkeit des Getroffensein-von geht als Wirkung ihrem Ursprung voraus:

> »Im Getroffen*sein* steckt ein perfektivisches Moment, ein Moment zeitlicher *Vorgängigkeit*. Was uns zustößt oder zufällt, ist immer schon geschehen, wenn wir darauf antworten. Eben deshalb hat jede Bezugnahme auf Widerfahrnisse einen indirekten Charakter, sie geschieht aus einem zeitlichen Abstand heraus.« (Waldenfels, 2002, S. 56; Herv. i.O.)

Entsprechend ist Erfahrung laut Waldenfels immer »gebrochene Erfahrung« (ebd., S. 9), denn jede Als-Struktur entsteht im »Doppelereignis, das in ein vorgängiges Pathos und eine nachträgliche Response auseinandertritt« (Waldenfels, 2006, S. 10). Erfahrung ist »von Verzögerungen, Störungen und pathologischen Brüchen gekennzeichnet« (Waldenfels, 2002, S. 122). In diesen Brüchen entsteht laut Waldenfels Sinn. Dabei handelt es sich in Anlehnung an Merleau-Ponty (1945/2010) immer um Sinn »*in statu nascendi*« (S. 18;

Herv. i.O.).[2] Die Erfahrung beginnt somit für Waldenfels *nicht* mit einem intentionalen Akt des sinnbildenden Bewusstseins. Erfahrung hat ihren Ursprung im Widerfahrnis, dessen *Wovon* sich in der *Response* als *Worauf* des Antwortens zeigt. Erst im Antworten wird Sinn gebildet. Dabei ist freilich davon auszugehen, dass »das, *was* ich antworte, […] seinen Sinn der Herausforderung dessen, *worauf* ich antworte [verdankt]« (Waldenfels, 2006, S. 58; Herv. i.O.).[3]

Dabei begegnet »uns das Pathos zunächst nicht als *etwas*, das wir meinen, verstehen, beurteilen, abwehren oder begrüßen, sondern es bildet den Zeit-Ort, *von dem aus* wir all dies tun, indem wir darauf antworten« (ebd., S. 50; Herv. i.O.). Erfahrung ist somit laut Waldenfels (2002) gekennzeichnet durch eine »*Verschiebung*« (S. 10; Herv. i.O.), die als »Gestaltungskraft der Erfahrung« wirkt, weil die Erfahrung darin »etwas oder jemanden entstehen lässt, indem sie auseinandertritt, sich zerteilt, zerspringt« (ebd., S. 9). Diese *Verschiebung* bringt Waldenfels im Begriff *Diastase* zum Ausdruck. Sie lässt sich verstehen als »Differenzierungsprozess, indem das, was unterschieden wird, erst entsteht« (Waldenfels, 1994, S. 335). Sie beschreibt »ein Auseinandertreten von Instanzen« (ebd.). Erfahrungen sind also »gegenüber sich selbst verschoben in Form einer *Vorgängigkeit* dessen, was uns affiziert, und einer *Nachträglichkeit* dessen, was wir darauf antworten« (Waldenfels, 2002, S. 10; Herv. i.O.).

Waldenfels (2002, S. 30) unterscheidet dementsprechend zwei Varianten der Erfahrung: Eine *schwache Variante* vollzieht sich im Bereich der Gewöhnung. Eine *starke Variante* ist demgegenüber im Bereich der Überraschung zu verorten. Während in der schwachen Variante etablierte Entwürfe, Weltbilder und Vorannahmen bestätigt oder aufrechterhalten werden, wird die intentionale *Als-Struktur* in der starken Erfahrung geschwächt oder bricht im Extremfall gänzlich zusammen. In der schwachen Variante der Erfahrung steht diese *Als-Struktur* bereits fest, sie wird bestärkt und bestätigt. Dies kann Normalisierung und Habitualisierung zur Folge haben oder Vorurteile und Klischees bestärken (vgl. ebd., S. 30–31). Die starke Variante hingegen führt dazu, »daß wir Erfahrungen machen und durchmachen, die uns und unsere Welt verändern« (ebd., S. 30). Der starke Erfahrungsbegriff, den Waldenfels entwickelt und mit dem er sich von den Grundannahmen des Positivismus ebenso wie von denen des Konstruktivismus abgrenzt, schließt ein, dass derjenige, der erfährt, durch die Erfahrung verändert wird:

---

2 Im französischen Original der *Phénoménologie de la perception* (1945) schreibt Merleau-Ponty: »le sens […] à l'état naissant«. Mit dem Ausdruck *naissant* tritt das Motiv des Werdens, der Entstehung respektive der *Geburt* von Sinn besonders deutlich hervor. Auch Waldenfels (2021) greift das Beispiel der Geburt zur Beschreibung von Erfahrung, an der wir nicht als aktives Subjekt, sondern als passives Objekt beteiligt sind, auf. Etwas entsteht *mit uns*, was jedoch nicht *bei uns* beginnt. Wir werden durch die Geburt zu dem, was wir sind, allerdings erst *rückläufig*, insofern das, was entsteht, erst in der Rückschau, im Lichte des *Pathos* zu dem wird, was war. *Dass* wir geboren wurden, lässt sich immer erst nachträglich bestimmen. Die Erfahrung wird nachträglich als bestehende erkannt (vgl. ebd.).

3 Damit verändert sich dann auch das *Wem* des Pathos in das *Wer* des Antwortens. Während *mir* im Pathos etwas auffällt, merke *ich* in der Response auf. Damit zeigt sich auch, dass sich das Selbst erst im Antworten als solches konstituiert (vgl. Waldenfels, 2015b, S. 110–112).

> »Unter einer starken Form der Erfahrung verstehe ich eine Erfahrung, die sich nicht darauf beschränkt, bloße Materialien zu liefern, die – wie einst im frühen Wiener Positivismus – als Datenbasis dienen oder – wie in den heutigen Spielarten des Konstruktivismus – bloße Bausteine bereitstellen für Wahrnehmungs-, Gedächtnis- oder Körperkonstrukte. Eine starke Konzeption der Erfahrung […] besagt, dass in der Erfahrung selbst Ordnungen entstehen und sich wandeln und dass der Erfahrene nicht unverändert aus solchen Erfahrungen hervorgeht.« (Waldenfels, 2011, S. 22)

In der starken Variante werden feststehende Ordnungen, vorentworfene Kategorien und etablierte Normen gesprengt. Eine starke Form stellt eine Erfahrung dar, in der etwas als Störung auftritt und uns »in die Quere kommt« (Waldenfels, 2002, S. 33). Nun ist es eben diese Form der starken Erfahrung, die bildungstheoretisches Potenzial im hier dargestellten Verständnis von Bildung aufweist, insofern sie die Möglichkeit der Veränderung einschließt. In der starken Variante werden bestehende Ordnungen erschüttert, zu Fall gebracht und neue entstehen, weshalb sich auch der Erfahrende selbst verändert. Damit rückt nun *das Fremde*, das erschüttert, affiziert und zum Antworten auffordert, stärker in den bildungsbezogenen Blick. Zur Annäherung werden im Nachfolgenden die Grundlinien der *Phänomenologie des Fremden* nachgezeichnet.

3.2 Das Fremde in der Erfahrung

Es ist *das Fremde*, dessen Auftreten Veränderung impliziert (vgl. u.a. Waldenfels, 1987, 1990, 1997, 1998, 2006, 2011), was sodann in Bezug auf Bildung ausgelegt werden kann. Das Fremde ist für Waldenfels (2006) kein »Spezialthema« (S. 7), das sich vom Standpunkt des Vertrauten aus behandeln ließe. Es handelt sich vielmehr um »etwas, das nicht dingfest zu machen ist, […] das uns heimsucht, indem es uns beunruhigt, verlockt, erschreckt, indem es unsere Erwartungen übersteigt und sich unserem Zugriff entzieht« (ebd., S. 7–8). Das Fremde erweist sich laut Waldenfels (2002) »als *bedeutungs-los* oder *belang-los* […] oder als *über-bedeutend*« (S. 33; Herv. i.O.).[4] Es stellt sich daher die Frage, wie sich dem Fremden angenähert werden kann, ohne es dabei in einer konkreten Bestimmung aufzulösen (vgl. Waldenfels, 2006, S. 9). In der Bearbeitung und Beantwortung der Frage *Was ist das Fremde?* Wäre das Fremde nicht länger fremd, sondern vielmehr seiner Fremdheit beraubt. Die Annäherung an das Fremde lässt sich daher für Waldenfels (1997) nur in der Form vornehmen, dass ihm *topographisch*, d.h. »auf die Weise der Beschrei-

4 An dieser Stelle sei auf die Herausforderung verwiesen, die eine sprachliche Ver- bzw. Bearbeitung des Fremden notwendigerweise mit sich bringt. Einerseits lässt es unsere Sprache nämlich nicht zu, das Fremde *nicht* zu beschreiben, andererseits ist das Fremde eben nichts, was sich beschreiben lässt (und auch damit wird wiederum eine Bestimmung des Fremden durch unsere Sprache vorgenommen). Zwar lässt uns die Sprache an dieser Stelle keine andere Wahl, gleichwohl liegt es nicht im Ansinnen dieser Arbeit, das Fremde fassen zu wollen, ebenso wenig wie ihm ›das letzte Wort‹ zu erteilen. Die Lösung kann einzig darin liegen, dem Fremden in der Erfahrung nachzuspüren und es im Lichte des Antwortens als Phänomen mit bildungsbezogener Bedeutsamkeit zu fassen.

bung, die Wege, Grenzlinien, Verbindungen und Kreuzungsstellen aufzeichnet« (S. 12), nachgespürt werden kann.

Der topographischen Beschreibung des Fremden liegt die Annahme zugrunde, dass sich der Mensch in bestimmten Ordnungen bewegt. Dabei ist er »nicht in feste Grenzen eingeschlossen« (Waldenfels, 2006, S. 15). Gleichwohl ist der Mensch ein Wesen, »das sich […] auf bestimmte Weise zu seinen Grenzen verhält« (ebd.). Es sind Grenzziehungen, durch »die verschiedenartige Ordnungsgestalten entstehen« (ebd., S. 16). Eine solche »Grenzziehung« hat

> »nicht nur einen pragmatischen oder regionalen, sondern auch einen epochalen Charakter. Man darf davon ausgehen, dass jede Epoche, speziell gesprochen: jede Kultur, Gesellschaft, Lebenswelt oder Lebensform sich in bestimmten Grenzen bewegt, dass aber der Umgang mit den Grenzen, der stets von einer entsprechenden Grenzpolitik begleitet wird, erheblich variiert.« (Ebd.)

Waldenfels beschreibt die Urform des griechischen Kosmos als »klassische Ordnungsform«, die lange Zeit »die Ordnung schlechthin« (ebd.) verkörperte. Innerhalb dieser übergreifenden Ordnung ließ sich nur »relative Andersheit[…]« (ebd., S. 17) annehmen. Das unteilbare *In-dividuum* bildete die untere und das *All* die obere Grenze einer Weltordnung, die als Ganzes begriffen wurde (vgl. ebd.). Durch die Moderne kam es allerdings zu einer »Infragestellung dieser Ganzheitsvision« (ebd., S. 19), durch die »das Fremde ausdrücklich und unwiderruflich in den Kern der Vernunft und in den Kern des Eigenen ein[dringt]« (Waldenfels, 1997, S. 17). Seither sind wir nach Waldenfels mit dem radikal Fremden konfrontiert, das auch vor uns selbst nicht Halt macht. Das Fremde konstituiert sich anhand gegebener Ordnungen bzw. vor dem Hintergrund gegebener Grenzen, die wiederum durch bestimmte »Ordnungsprozesse« (Waldenfels, 2006, S. 15) überhaupt erst entstehen. Das Fremde zeigt sich uns in der Form, dass »einerseits eines vom anderen abgegrenzt wird, andererseits bestimmte Bereiche ein- und ausgegrenzt werden« (ebd., S. 26). Die »Kontingenz begrenzter Ordnungen« (Waldenfels, 1997, S. 20) gilt für Waldenfels somit als »die Vorbedingung dafür, dass es Fremdes gibt« (ebd.). So begleitet »das Außer-ordentliche […] die Ordnungen wie ein Schatten« (ebd., S. 33). Dementsprechend ist das Fremde ein relationales Phänomen:

> »Es gibt also nicht ›das Fremde‹, es gibt vielmehr verschiedene Fremdheitsstile. Fremdheit bestimmt sich wie Husserl sagen würde okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt. Ein standortloses ›Fremdes überhaupt‹ gliche einem ›Links überhaupt‹ […].« (Ebd., S. 23)

Dabei sei das Fremde nichts, was überwunden oder überstanden werden könne oder das sich auflösen ließe. Das Fremde lässt sich nur in paradoxer Weise erfassen als das, was »sich uns entzieht« (ebd., S. 29). Dabei ist das Fremde vom Anderen zu unterscheiden. Während sich nämlich das Andere vom Eigenen als Eines unter Anderen im Medium eines Allgemeinen oder eines übergreifenden Dritten unterscheiden lässt, entzieht sich das Fremde jeder Subsumption. Das Fremde befindet sich nicht einfach *anderswo*, sondern ist *als* Anderswo »durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt« (ebd., S. 21).

Diese Schwelle lässt sich niemals je in die eine oder andere Richtung ganz überschreiten. Entsprechend lässt sich auch das Fremde als solches – etwa vom Standpunkt eines übergreifenden Dritten aus – nicht erfassen.

Waldenfels nimmt mit Bezug auf Husserl an, dass sich die »Fremdheit durch die Art ihrer *Zugänglichkeit* bestimmt« (ebd., S. 26; Herv. i.O.). Diese Zugänglichkeit ist wiederum paradoxer Natur, weil sie sich »als Zugänglichkeit eines Unzugänglichen« erweist: »Der Ort des Fremden in der Erfahrung ist streng genommen ein Nicht-Ort.« (Ebd.) Dabei stellt das *Nicht* keine einfache Negation, keine Differenz und kein *Noch-nicht*, sondern eine »Art leibhaftige[...] Abwesenheit« (ebd.) dar:

> »Das Fremde erscheint hier also als das originär Unzugängliche und originär Unzugehörige; es tritt auf in einer besonderen Art von Bezug, der durch einen gleichzeitigen Entzug charakterisiert ist, in einer Beziehung, die nicht auf ›Beziehungsfundamenten‹ ruht und deshalb [...] eigentlich keine Beziehung darstellt.« (Ebd., S. 27)

Während »Eigenes entsteht, indem sich ihm etwas entzieht« (Waldenfels, 2006, S. 20) und Fremdheit immer »den Eigenbereich und das Eigensein eines Selbst (*ipse*, *self*) voraus[setzt]« (ebd., S. 21; Herv. i.O.), fußt die Fremdheit nicht auf dem »gesicherte[n] Terrain des Eigenen« (Waldenfels, 1997, S. 27). So impliziert die Erfahrung des Fremden für Waldenfels immer auch das Fremdwerden und Fremdsein des Selbst, weil »die Erfahrung *des* Fremden immer wieder auf unsere eigene Erfahrung zurückschlägt und in ein *Fremdwerden der Erfahrung* übergeht« (Waldenfels, 2006, S. 8; Herv. i.O.). »Fremdheit«, so lässt sich annehmen, »begegnet uns nicht nur in Anderen, sie beginnt im eigenen Haus als *Fremdheit meiner selbst*« (Waldenfels, 1997, S. 27; Herv. i.O.). Fremdheit meint immer auch »intrasubjektive Fremdheit« (ebd.). Das »Fremdwerden der Erfahrung« bedeutet ein »Sich-Fremdwerden dessen, der die Erfahrung macht« (ebd., S. 10). Vielfach verweist Waldenfels auf Sigmund Freud und nimmt an: »Es gibt keine Welt, in der wir je völlig zu Hause sind, und es gibt kein Subjekt, das je Herr im eigenen Hause wäre.« (Ebd., S. 11)

Das Fremde findet sich nicht nur beim Anderen in Abgrenzung zum Eigenen, sondern macht auch vor dem Eigenen nicht Halt, indem es einen unerfüllbaren Anspruch an uns erhebt, der »uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt« (ebd., S. 18). Weiter schreibt er: »Fremderfahrung besagt nicht, dass es etwas gibt, das unzugänglich ist, im Gegensatz zu anderem, das zugänglich ist.« (Ebd., S. 29) Vielmehr sei anzunehmen, »daß etwas da ist, *indem* es nicht da ist und sich uns entzieht«, und gleiches gelte dann auch »für das eigene Ich« (ebd.; Herv. i.O.). Fremde Fremdheit und eigene Fremdheit verschränken sich. Der Grund hierfür liegt im *Doppelereignis* des Antwortens auf das Fremde, an dem das Ich wie das Fremde gleichermaßen beteiligt sind. Doch jedes Antworten beginnt »mit dem Anspruch des Anderen« (ebd., S. 30), wodurch jedes Fremde immer auch in uns selbst anwesend ist und zugleich mit einer »Abwesenheit meiner selbst« (ebd.) notwendigerweise einhergeht. So gebe es eben auch kein völlig Eigenes, was allerdings nicht besagt, »dass es nichts Eigenes gibt« (ebd.). Entsprechend bleibt die Erfahrung des Fremden »eine Form der Erfahrung, nur eben in der paradoxen Form einer originären Unzugänglichkeit, einer abwesenden Anwesenheit« (ebd.).

Neben dieser Annäherung an die Orte des Fremden in der Erfahrung sowie an das Fremde in uns selbst beschreibt Waldenfels (1997) verschiedene »Steigerungsgrade des

Fremdseins« (S. 35). Diese Steigerungsformen beziehen sich erneut auf die Grundannahme eines ausgrenzenden Ordnungsgeschehens, innerhalb dessen das Fremde »in Gestalt eines Außerordentlichen, das in der jeweiligen Ordnung keinen Platz findet, das aber als Ausgeschlossenes nicht nichts ist« (Waldenfels, 2006, S. 9), erscheint. Waldenfels (1997) bestimmt die »*alltägliche* oder *normale* Fremdheit, die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleibt« (S. 35; Herv. i.O.) gegenüber der »*strukturellen* Fremdheit, die all das betrifft, was außerhalb einer bestimmten Ordnung anzutreffen ist« (ebd., S. 36; Herv. i.O.). Außerdem verweist er auf die »höchste Steigerung in einer *radikalen* Form« (ebd.; Herv. i.O.), die all das betrifft, »was außerhalb jeder Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine bestimmte Interpretation, sondern die bloße ›Interpretationsmöglichkeit‹ in Frage stellen« (ebd., S. 36–37). Fremd ist das, was sich »geläufigen Sinnerwartungen und Regelungen« (Waldenfels, 2002, S. 33) entzieht. Das Fremde erscheint somit, ohne dass es innerhalb bestehender Sinn- oder Bedeutungsstrukturen bestimmt werden könnte, ist zugleich jedoch nicht *nichts* und zeigt sich darum paradoxerweise ausschließlich, »*indem es sich uns entzieht*« (Waldenfels, 1997, S. 42; Herv. i.O.). Fremdheit kann sich in dreifacher Weise zeigen: als Fremdheit unserer selbst, als Fremdheit des Anderen sowie als Fremdheit der Lebensweisen.

Es stellt sich die entscheidende Frage, wie dem Fremden begegnet werden kann: »Wie können wir auf das Fremde eingehen, ohne schon durch die Art des Umgangs seine Wirkung, seine Herausforderungen und seine Ansprüche zu neutralisieren oder zu verleugnen?« (Waldenfels, 2006, S. 9) Neben den Möglichkeiten der Abwehr oder Aneignung benennt Waldenfels (1997) das »Antworten auf den Anspruch des Fremden« (S. 50), das sich gegenüber den anderen Formen dadurch auszeichnet, dass das Fremde dabei nicht vereinnahmt, ausgeschlossen, neutralisiert, verleugnet oder aufgezehrt wird. Beim Antworten ist dann allerdings »anders [zu] beginnen und anderswo als bei uns selbst« (ebd., S. 51). Wie bereits beschrieben, begegnet uns »das Worauf der Antwort […] als Aufforderung, Provokation, Stimulus, als Anspruch im doppelten Sinne dessen, was uns anspricht und im Anspruch einen Anspruch erhebt« (Waldenfels, 1997, S. 51). Dieser doppelte Anspruch besteht darin, dass das Fremde »uns anspricht« und als Prätention »im Anspruch einen Anspruch erhebt«.[5] Der doppelte Anspruch richtet sich als Appell an *jemanden* und erstreckt sich zugleich als Prätention *auf etwas* (vgl. Waldenfels, 2006, S. 59). So bedeutet jeder Anspruch zunächst ein Getroffenwerden wie ein In-Anspruch-genommen-Werden, dem sich nicht entzogen werden kann. Der Anspruch des Fremden, der sich an uns richtet, bleibt daher nie unbeantwortet (vgl. II, Kap. 3.1).

Dabei kommt es laut Waldenfels (2006) zu einem »erfinderischen Antworten« (S. 49), weil sich das *Worauf* der Antwort jeder intentionalen Bestimmung entzieht. Obschon

5 Es handelt sich daher laut Waldenfels (2015a) bei der Erfahrung des Fremden »um ein leibliches Phänomen par excellence, da nur ein Selbst, das leiblich ausgesetzt ist, in seinem Eigensten von Fremdem angerührt werden kann« (S. 81). Das Selbst bezieht sich dabei allerdings wiederum auf sich selbst immer nur im gleichzeitigen Selbstentzug, worin Waldenfels (2015b) schließlich die Ursache eines *pathischen Angerührtseins* begründet: »Ansprechbar, anrührbar, affizierbar sind wir nur, sofern wir nie ganz und gar bei uns selbst sind.« (S. 326)

der fremde Anspruch selbst keinen Sinn hat, vielmehr gerade dadurch gewohnte Sinnsysteme durchkreuzt, entsteht *neuer* Sinn im Antworten. In dem, *was* geantwortet wird, *entstehen* Ordnungen und es *entsteht* das Eigene. Etwas wird »zu dem, was es ist, nirgendwo anders als im Ereignis des Antwortens« (Waldenfels, 1997, S. 52). Das Fremde selbst bleibt jedoch uneindeutig und unbestimmt.

Wie ist jenes Antworten zu verstehen, das sich jenseits eines gegebenen Sinns oder jenseits bestehender Regeln vollzieht? Waldenfels (2006) unterscheidet diesbezüglich »zwischen einem primär *repetitiven* oder *reproduktiven* und einem primär *innovativen* oder *produktiven* Antworten« (S. 67; Herv. i.O.). Wird auf eine Frage geantwortet, in der schon *alles* gesagt wurde, so stellte dieses Antworten nur *reproduzierendes Antworten* dar. Wird demgegenüber auf Aussagen geantwortet, die *nichts* besagen, so wäre ein Antworten schlichtweg nicht möglich, müsste doch mit der Antwort auch der Anspruch erst *erfunden* werden. Wird nun aber auf »ungeahnte Ansprüche« geantwortet, dann handelt es sich um ein Antworten, »das eine bestehende Ordnung durchbricht und die Bedingungen des Verstehens und der Verständigung mit verändert« (ebd.). Waldenfels (2006) verweist diesbezüglich auf die Möglichkeit des *kreativen* Antwortens:

> »Die Antwort ist als Antwort kreativ. Der Anspruch gehört nicht einer Ordnung an, in die das Antworten eingefügt oder der es unterworfen ist. Der Anspruch wird vielmehr erst zum Anspruch *in der Antwort*, die er hervorruft und der er uneinholbar vorausgeht. Das Antworten läuft somit über einen schmalen Grat, der bloße Hörigkeit und Willfährigkeit von Willkür und Beliebigkeit trennt. Wer auf fertige Antworten wartet, hat nichts zu sagen, weil alles *schon gesagt* ist. Wer umgekehrt redet, ohne zu antworten, hat auch nichts *zu sagen*, da es für ihn nichts zu sagen gibt. Wir erfinden, was wir antworten, nicht aber das, worauf wir antworten und was unserem Reden und Tun Gewicht verleiht.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Im produktiven Antworten erscheint somit das Paradox »einer *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*« (Waldenfels, 1997, S. 53; Herv. i.O.). Dabei macht das Antworten auf ungeahnte Ansprüche dieses kreative Antworten notwendig, denn

> »daß Möglichkeiten in der Frage lediglich vorgezeichnet sind und angeboten werden, hat zur Folge, daß Antworten unvermeidlich kreative Züge annehmen, und zwar in dem Maße, wie sie nicht bloß verfügbare Antworten wiederholen und variieren, sondern neue erfinden.« (Waldenfels, 1994, S. 238)

Das kreative Moment zeichnet sich dadurch aus, dass jedes Antworten stets von Ordnungen geformt wird, diese Ordnungen jedoch im Antworten selbst erst entstehen. Das Erfinden neuartiger Antworten bedeutet freilich nicht, dass auch das, *worauf* wir antworten, erfunden wird.

Ausgehend von den Grundmotiven der *Phänomenologie des Fremden* wird es möglich, die Erfahrung des Fremden in Bezug auf Bildung zu theoretisieren. Diesem Vorhaben widmet sich bereits Koller (2012a) in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Daran knüpfen auch die folgenden bildungsphilosophischen Untersuchungen an. Damit eine bildungsbezogene Adaption der Phänomenologie Waldenfels' gelingen kann, muss zunächst geklärt werden, wie die *Phänomenologie des Fremden* die erziehungswissenschaftli-

che *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* bisher bestimmt. Dadurch können sich einerseits erste Anhaltspunkte für die in dieser Arbeit anvisierte bildungsbezogene Interpretation der *Erfahrung des Fremden* offenbaren. Andererseits werden die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse dabei kritisch hinterfragt. Beide Aspekte bilden den Ausgangspunkt der phänomenologischen Untersuchung von Bildungsprozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

3.3 Erfahrung des Fremden und transformatorische Bildungsprozesse

Dass dem Fremden Bedeutung in Bezug auf BILDUNG zugewiesen werden kann, lässt sich bereits in Humboldts BILDUNGS-Konzeption erkennen. Laut Rucker (2014, S. 72) geht Humboldt davon aus, dass bestehende Welt- und Selbstverhältnisse durch Fremdes irritiert werden können, was bildend wirkt. Entsprechend schreibt auch Benner (1995):

> »Nach Humboldt können nur solche Tätigkeiten bildend wirken, die eine Hinwendung zu Fremdem, noch Unbekanntem so gestatten, daß wir uns selber fremd werden und Neues so lernen, daß von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können.« (Ebd., S. 107–108)

In Anlehnung an Humboldt versteht auch Kokemohr (2000, 2007) die Konfrontation mit und das Scheitern an neuen bzw. für das Subjekt bisher fremden Problemlagen als Anlass für Veränderungsprozesse und somit als Anlass für BILDUNG. Als theoretisches Fundament dienen Kokemohr wie dann auch Koller die *Studien zur Phänomenologie des Fremden* (vgl. II, Kap. 2.1).[6] Koller (2012a) stellt fest, »dass Waldenfels implizit auf alle drei Fragen Bezug nimmt, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu beantworten hat« (S. 85). So gebe er Antworten auf die Frage nach den »Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse« ebenso wie auf die Frage nach der »typische[n] Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse« und auch auf die Frage nach »Verlaufsformen und Bedingungen, unter denen in transformatorischen Bildungsprozessen Neues entsteht« (ebd.). Außerdem eigne sich die *Erfahrung des Fremden* zur theoretischen Begründung *transformatorischer Bildungsprozesse*, weil die »paradoxen Formulierungen für die Erscheinungsweise des Fremden es erlauben, die Möglichkeit zu denken, dass Menschen auch *sich selbst* fremd werden können« (ebd., S. 83; Herv. i.O.):

---

6 Die *Studien zur Phänomenologie des Fremden* werden im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs bereits vielfach rezipiert (vgl. u.a. Koller, 2012a; Koller, Marotzki & Sanders, 2007; Meyer-Drawe, 2005; Sabisch, 2015; Woo, 2007). Außerdem stellen sie laut Bernasconi und Böing (2015) eine »wichtige Grundlage vieler heilpädagogischer Erörterungen« (S. 54) dar. In der heil- und sonderpädagogischen Forschung wird die Phänomenologie Waldenfels' bislang allerdings vornehmlich hinsichtlich des Motivs der Responsivität in Hinblick auf das Beziehungsgeschehen, die Motive der Intersubjektivität und der Leiblichkeit untersucht (vgl. u.a. Dederich, 2018b; Falkenstörfer, 2020; Fornefeld, 1989). Stinkes (1999, 2008, 2010) setzt die Erfahrung des Fremden außerdem in einen bildungsbezogenen Kontext. Zur Beschreibung von BILDUNGS-Prozessen wird die Erfahrung des Fremden im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang nicht berücksichtigt.

> »Etwas in oder an uns selbst (wie z.B. unsere Träume) kann uns als fremd erscheinen, indem es sich unserem durch eine bestimmte Ordnung strukturierten Zugriff, unseren Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten entzieht.« (Ebd.)

Anhand des Konzeptes der Erfahrung des Fremden lässt sich laut Koller die für BILDUNG bedeutsame Ableitung treffen, dass sich Welt- *und* Selbstverhältnisse nachhaltig verändern können, weil wir uns in der Erfahrung des Fremden selbst fremd werden. Demnach kann das Fremde nicht nur *inter-*, sondern ebenso gut *intra*personell und *intra*kulturell erscheinen. Vor diesem Hintergrund wird die Erfahrung des Fremden auch in dieser Arbeit bildungsbezogen beleuchtet. Wie Koller folgt sie dem Ansatz, dass die *Phänomenologie des Fremden* notwendige Fragen zur Konstitution von BILDUNGS-Prozessen hinreichend beantworten kann. Im Gegensatz zu Koller, der die bildungsbezogene Bedeutung zwar anerkennt, dies aber nicht weiter ausführt, untersucht diese Arbeit die Fragen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* vornehmlich vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden*. Die von Koller benannten bildungsbezogenen Motive der Erfahrung des Fremden werden dabei übernommen. Zugleich werden daraus weitere Ansatzpunkte herausgearbeitet, die sich aus den Motiven ergeben, die von Koller selbst nicht hinreichend theoretisch ausgeführt werden. Auch die beschriebenen exklusiven Tendenzen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* können vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Grundhaltung unter Einbezug der Phänomenologie Waldenfels' aufgelöst werden.

Somit bietet sich hier die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* grundsätzlich als theoretisches Geländer zur Erkenntnisgewinnung an. Bedeutsam ist insbesondere, dass Koller (2012a) *transformatorische Bildungsprozesse* »mit Waldenfels […] als responsives Geschehen […] begreif[t], das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht« (S. 86). Diese Annahme bildet auch das theoretische Fundament dieser Arbeit, weil die bildungsbezogene Untersuchung der Erfahrung des Fremden als Phänomen, das »eine responsive Form von Phänomenologie« (Waldenfels, 2006, S. 58) verlangt, mit der Dezentrierung des Subjekts einhergeht, ohne das Subjekt jedoch rein diskursiv bzw. sprachlich zu konstituieren, was sich vor dem Hintergrund des Kontextes dieser Arbeit als fruchtbar erweisen kann. Koller (2012a) selbst schreibt:

> »Die responsive Struktur dieser Reaktionsform bringt es mit sich, dass das Selbst bzw. das Eigene hier nicht wie selbstverständlich als das Primäre vorausgesetzt wird, sondern sich gegenüber dem Anspruch, der vom Fremden ausgeht – und zwar unabhängig davon, wie die Antwort ausfällt – immer schon in einer nachrangigen Position befindet.« (Ebd., S. 84)

Die Erfahrung des Fremden weist sich demnach durch eine »dezentrierte Struktur« (ebd., S. 85) aus und lässt eine sich vom Subjekt distanzierende Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen zu. Die gegebene Antwort hat laut Koller »ihren Mittelpunkt nicht im antwortenden Subjekt […], sondern in einem Zwischen […], das weder dem Subjekt noch dem Fremden zugerechnet werden kann« (ebd.). Die Dezentrierung des Subjekts im Kontext von BILDUNG stellt – auch hier – eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, BILDUNG *anders* zu denken (vgl. II, Kap. 1.1).

Außerdem bietet die *Phänomenologie des Fremden* laut Koller (2012a) hinsichtlich der Frage nach den Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse, auf die sich *transformatorische Bildungsprozesse* beziehen, die Möglichkeit, diese Grundstrukturen als *Ordnungen* aufzufassen, »die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren« (S. 85). Dieser Umstand bildet einen weiteren Ausgangspunkt für die nachfolgende phänomenologische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen zur Erforschung der Konstitution der Grundstrukturen des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. II, Kap. 4.1).

Hinsichtlich »der Frage, welche typischen Problemkonstellationen es gibt, die transformatorische Bildungsprozesse herausfordern« (Koller, 2012a, S. 79) können, nimmt Koller an, dass es die »*Beunruhigung* durch das Fremde« (ebd., S. 83; Herv. i.O.) ist, die zur »Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse« (ebd., S. 85) werden kann. Diese These wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext vielfach geteilt (vgl. u.a. Bugiel, 2021; Kokemohr, 2007; Laner, 2018; Wulftange, 2016; Yacek, 2022). Sie stellt auch hier einen weiteren Anhaltspunkt der Untersuchung dar (vgl. II, Kap. 4.2). Auch diese Arbeit nimmt an, dass »die Erfahrung dessen, was sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht« (Koller, 2012a, S. 85), insofern als Herausforderung für BILDUNGS-Prozesse begriffen werden kann, »als dieses Sich-Entziehen die Ordnung in Frage stellt, die dem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit dem Welt- und Selbstverhältnis eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zugrunde liegt« (ebd.). Entscheidend ist dabei für Koller, dass es sich bei der Beunruhigung um eine »paradoxe Irritation« handelt, »die auf der Außerkraftsetzung einer Ordnung beruht« (ebd.). Dieser besonderen Irritationsform schreibt er besondere Stärke und Intensität zu, die es erklärbar machen, dass »die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert« (ebd., S. 86), infrage gestellt wird: »Das Fremde ist der jeweils geltenden Ordnung inkommensurabel.« (Ebd.) Mit Gereon Wulftange (2016) lässt sich zusammenfassen, dass »der Anlass oder die Herausforderung für Bildungsprozesse […] in einer Irritation oder besser einer radikalen Infragestellung jener Ordnungsfiguren [liegt], die den vorhandenen Welt- und Selbstentwurf grundieren« (S. 102). Wird die Erfahrung des Fremden auch im Nachfolgenden als möglicher Anlass für BILDUNGS-Prozesse angenommen (vgl. II, Kap. 4.2), so wird die Zuschreibung bildungsbezogener Bedeutung der Erfahrung des Fremden dabei jedoch – wie bereits angedeutet – über die *Funktion* als Auslöser jener Prozesse hinausgehen.

Denn auch für die Frage nach dem Entstehen von Neuem hat die Erfahrung des Fremden Bedeutung, auch wenn Koller diese Annahme in seiner Theorie nicht weiter ausführt. Von bildungsbezogener Bedeutung ist jedoch auch für Koller die von Waldenfels vorgestellte Form des produktiven Antwortens bzw. das *kreative Antworten* als Antwortvariante, in der Neues entsteht. Bildungs- bzw. subjekttheoretisch bedeutsam ist für Koller, dass dieses Neue weder beim Subjekt noch beim Fremden allein zu verorten ist: »Eine solche Neuschöpfung ist […] keineswegs Werk des Subjekts selber, sondern vielmehr etwas, was zwischen dem Subjekt und dem Fremden entsteht und deshalb keinem von beiden gehört.« (Koller, 2012a, S. 84) Dies ist ein weiterer Anhaltspunkt für die anvisierte phänomenologisch akzentuierte Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen, den es im Nachfolgenden auszuführen gilt (vgl. II, Kap. 4.2).

Dass Koller BILDUNG dennoch als sprachlichen bzw. diskursiven Prozess bestimmt (vgl. II, Kap. 2.1), erscheint insofern verwunderlich, als er selbst der Erfahrung des

Fremden in den genannten Punkten herausragendes Potenzial für die theoretische Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* zuweist. Diese Arbeit folgt der Überzeugung, dass eine – von Koller nicht umfänglich vorgenommene – bildungsbezogene Untersuchung der Erfahrung des Fremden bildungstheoretische Forschung bereichern kann. Darüber hinaus ist sogar anzunehmen, dass eine phänomenologische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen auf Desiderate und Herausforderungen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* produktiv antworten kann. Daher gilt es nun, die Herausforderungen der bildungsbezogenen Auslegung der Erfahrung des Fremden im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* offenzulegen und eine alternative, phänomenologisch akzentuierte Erweiterung der Theorie vorzunehmen.

Koller nimmt unter Bezug auf Kokemohr an, dass es sich bei BILDUNG um einen Prozess der »Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen« (Koller, 2012a, S. 15; Herv. i.O.) handelt, »die sich potentiell immer dann vollzieht, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen« (ebd., S. 16). Hier deutet sich an, dass Veränderungsprozesse für Koller zwar durchaus mit der Erfahrung von Problemlagen *beginnen*, BILDUNG selbst jedoch mit Kokemohr (2007) als eigenständiger »Prozess der Be- und Verarbeitung solcher Erfahrungen […], die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen« (S. 21), betrachtet werden kann. Kokemohr empfiehlt erst dann von BILDUNG zu sprechen, »wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grund legenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt« (ebd.). Demnach beschreibt erst der verändernde Prozess der Be- und Verarbeitung bestimmter Erfahrungen den *eigentlichen* BILDUNGS-Prozess. Die (spezifische) Erfahrung ist BILDUNG dann vorgelagert bzw. stellt den Ausgangspunkt bildender Prozesse dar. Entsprechend lässt sich BILDUNG nach Kokemohr als ein Ergebnis oder Resultat deuten, nämlich als die vollzogene Veränderung grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen, die in der Erfahrung (des Fremden) ihren Ausgang *nahm*. Dabei ist es vor allem die sich vollziehende ›nachträgliche‹ Einstellungsänderung gegenüber dem Fremden, die für Kokemohr das entscheidende bildungstheoretische Moment darstellt. Er schlägt vor,

> »jede Antwort, die ich zu geben versuche, als Moment eines Prozesses zu entwerfen, in dem ich dem, was sich den Figuren meiner Ordnung entzieht, eine andere Gestalt zu geben suche, eine Gestalt, unter deren Gebot ich, wissend, dass sie als Gestalt aus dem Erregungspotenzial meiner Ordnungsfiguren dem Anspruch des Fremden nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen kann, eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen suche.« (Ebd., S. 32)[7]

7 Das Andere muss nicht notwendigerweise ein anderer Mensch sein. Entsprechend kritisiert Koller (2007, S. 71) die Interpretation der Erfahrung des Fremden nach Kokemohr (2007), der das Fremde mit dem Anderen im Sinne eines personal Anderen gleichsetzt. Demgegenüber verweist Koller (2012a) auf weitere Formen von Fremdheit, wie sie sich in Rückbezug auf die sprachphilosophische Konzeption Lyotards zeigen lassen: »Denn unter Bezug auf Lyotard wären als Bezugspunkte wechselseitiger Fremdheit nicht die beteiligten Subjekte, sondern die jeweils vorherrschenden Diskursarten zu bestimmen.« (S. 162) Jene Diskursarten stehen laut Koller (2007) wiederum in ei-

BILDUNG versteht Kokemohr als den Prozess, der sich »aus dem figurativen Überschusspotenzial symbolischer Systeme und ihrer imaginären Aufladung speist« (ebd., S. 14–15). Somit liegt das Ziel von BILDUNG in der Auseinandersetzung mit dem Fremden darin, »eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen« (ebd.), was durch den Prozess der *Gestaltgebung* des Fremden ermöglicht wird. Dabei muss stets beachtet werden, dass diese Gestalt aus den eigenen Figuren und Ordnungen heraus entsteht und dem Fremden nie völlig gerecht werden bzw. diesem nie vollständig entsprechen kann: »In meinen Ordnungsfiguren zugänglich gemacht bleib[t] unzugänglich, was in meinen Ordnungsfiguren keine symbolische Gestalt findet.« (Ebd., S. 28) Gleichwohl bildet der Prozess der Gestaltgebung den Ausgangspunkt dafür, eine neue, »lebbare Ordnung« (ebd., S. 32) zu entwerfen. *Lebbar* soll diese Ordnung für das Selbst und für den Anderen insofern sein, als der Andere darin nicht seiner Andersheit beraubt und damit das Fremde im Anspruch nicht getilgt werden darf. Das (kreative) Antworten ist prozessual. Kokemohr interpretiert es als ein Moment innerhalb eines Prozesses, auf den das Entwerfen lebbarer Ordnungen *folgen* kann. In der neu entworfenen Ordnung lässt sich dann »der Anspruch des Fremden auslegen« (ebd.).

BILDUNG selbst beschreibt Kokemohr somit als sprachlichen und hermeneutischen Akt. Erst das Erfinden neuer Ordnungen, in denen sich das Fremde (sprachlich) auslegen lässt, stellt für ihn die eigentliche Veränderung der Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses und damit das eigentliche BILDUNGS-Geschehen dar. Somit ist die durch das Merkmal der Responsivität gekennzeichnete Erfahrung bei Kokemohr zwar Teil des BILDUNGS-Prozesses, zur Beschreibung desselben aber nicht ausreichend. Veränderungsprozesse werden durch die Erfahrung des Fremden herausgefordert. Sie schließen sich dieser an:

> »Ich erprobe die Annahme, dass die Bezugnahme auf Fremdes eine bildungstheoretisch paradigmatische Situation in dem Sinn ist, dass ein Bildungsprozess durch die Erfahrung von Fremdem herausgefordert werden kann, das, in das mir vertraute Welt- und Selbstverhältnis einbrechend, einer Deutung in dessen Grundfiguren widersteht. Deshalb verstehe ich Bildungsprozesse als durch Fremdes herausgeforderte Veränderung von Grundfiguren meines Welt- und Selbstverhältnisses.« (Ebd., S. 14)

Auch für Koller (2012a) gilt die Erfahrung des Fremden »als typische Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse«, wobei »neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen« (S. 85). Für Koller verändert also anders als bei Kokemohr das kreative Antworten selbst bereits die Grundfiguren des Welt- und Selbstbezugs und nicht erst ein sich an dieses Geschehen anschließendes Entwerfen neuer Ordnungen, innerhalb derer sich der Anspruch des Fremden (sprachlich) auslegen lässt. Dennoch versteht auch Koller BILDUNG vornehmlich als sprachlichen bzw. diskursiven Akt. Er deutet den diskursiven Widerstreit »als Fremdheitserfahrung […],

---

nem Widerstreit. Nun ließe sich »in der Perspektive von Waldenfels' Konzeption des Fremden […] ein solcher Widerstreit als Fremdheitserfahrung begreifen, bei dem jenes ›Etwas‹ sich zeigt, indem es sich den Regeln der vorherrschenden Diskursart entzieht« (ebd.).

bei de[r] jenes ›Etwas‹ sich zeigt, indem es sich den Regeln der vorherrschenden Diskursart entzieht« (ebd., S. 162). BILDUNG meint dann laut Koller das veränderte Welt- und Selbstverhältnis innerhalb des diskursiven Widerstreits (vgl. II, Kap. 2.1).

Auch wenn bereits mit Blick auf die Ausführungen von Kokemohr und Koller deutlich wird, dass im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs keine Einigkeit darüber herrscht, *wie* die Erfahrung des Fremden bildungstheoretisch konkret und endgültig auszulegen ist bzw. welche Rolle dieser im Zusammenhang mit *transformatorischen Bildungsprozessen* letztlich zugewiesen werden kann, zeigt sich die Tendenz, dass BILDUNG als ein Geschehen begriffen wird, das sich Erfahrung *anschließt*. Insbesondere in den Auslegungen Kokemohrs zeigt sich die Veränderung der Figuren des Welt- und Selbstbezugs als ein auf die Fremderfahrung folgender Prozessschritt des Entwerfens neuer sprachlicher Ordnungen (vgl. auch Bugiel, 2021, S. 50). Demgegenüber vertritt Koller die Position, dass die Erfahrung des Fremden als solche bereits Veränderung impliziert, was dann wiederum als BILDUNGS-Prozess interpretiert werden kann. Jedenfalls implizieren beide Positionen mehr oder weniger, dass es sich bei BILDUNGS-Prozessen um prozessuale, sich linear vollziehende Geschehen handelt, die in einzelne Prozessschritte aufgegliedert werden können. Doch erscheint es fraglich, inwiefern es sinnvoll und notwendig ist, Erfahrung und BILDUNG in so vorgenommener, analytischer Form voneinander zu trennen, und ob BILDUNG tatsächlich ein sprachlicher, hermeneutischer oder diskursiver Akt ist bzw. ausschließlich als solcher begriffen werden muss. Von hierher ist auch Aufschluss über die Frage nach der Exklusivität von BILDUNGS-Prozessen zu erwarten. Die Konzentration auf die bildungsbezogene Bedeutung der *Erfahrung des Fremden* könnte die der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* inhärenten exklusiven Motive ausräumen. Den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen bildet daher die These, dass Bildung kein Prozessschritt ist, der sich der Erfahrung erst *anschließt*, sondern dass Bildung und Erfahrung ineinander verschoben sind, dass der Erfahrung des Fremden das Motiv der Veränderung bereits inhärent und Bildung somit der Erfahrung des Fremden nicht nachgängig ist. Damit einhergeht die Vermutung, dass es sich bei Bildungsprozessen nicht um rein sprachliche respektive diskursive Veränderungsprozesse handelt.

4. Eine phänomenologische Perspektive auf Bildungsprozesse

In der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* werden die Fragen nach dem Gegenstand, dem Anlass und dem Vollzug *transformatorischer Bildungsprozesse* nebst ihrer empirischen Erweisbarkeit ebenso wie nach dem Entstehen von Neuem gestellt und bearbeitet (vgl. II, Kap. 2.1). Damit tritt sie der Annahme entgegen, BILDUNGS-Prozesse lägen im Dunkeln und ließen sich nicht theoretisch untersuchen (vgl. Huberty & Wagner, 2019; Meyer-Drawe, 2012a). Allerdings zeigte sich, dass sich die Theorie nicht vorbehaltlos auf den Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen lässt (vgl. II, Kap. 2.2). Aus phänomenologischer Sicht drängt sich außerdem die Vermutung auf, dass Ergebnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* auch unabhängig vom hier thematischen Kontext kritisch hinterfragt werden können. Gleichwohl ist ihr Einbezug zur Erkenntnisgewinnung dieser Arbeit hilfreich und notwendig (vgl. II, Kap. 3.3). Die veränderten Perspektiven durch den Einbezug der Motive der Responsivität, der Erfahrung des Fremden und der Dezentrierung des Subjekts erweisen sich – insbesondere im Kontext dieser Arbeit, aber auch darüber hinaus – als anschlussfähig für die theoretische Untersuchung von Bildungsprozessen. Sie lassen die Bearbeitung von Fragen zu, *wie* Bildungsprozesse (im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) verlaufen, *wie* diese Prozesse angestoßen werden und *wie* Neues entsteht. Dazu bedarf es einer Erweiterung bisheriger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse, die im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders dringend ist, aber auch über diesen Kontext hinaus notwendig und sinnvoll erscheint (vgl. II, Kap. 3.3).

Im Folgenden wird der von Koller (2012a, S. 85) selbst vorgeschlagene alternative Weg einer phänomenologischen Bearbeitung der Fragen zum Entstehen, dem Verlauf und der Erweisbarkeit von Bildungsprozessen eingeschlagen.[1] Dem Aufbau der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* folgend, wendet sich die Arbeit in diesem Kapitel zunächst der Frage nach der Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen zu (Kap. 4.1). Im Anschluss daran erfolgt die Untersuchung des Verlaufs von Bildungsprozessen (Kap. 4.2).

1 Weil es sich im Folgenden um Bildungsprozesse im spezifischen, noch auszuarbeitenden Sinne dieser Arbeit handelt, wird im Nachfolgenden die herkömmliche Schreibweise (ohne Kapitälchen) verwendet.

Im Gegensatz zur theoretischen Vorlage werden Auslöser, Verlauf und Entstehen von Neuem gemeinsam theoretisiert. Die These lautet, dass es vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Akzentuierung nicht möglich bzw. sinnvoll ist, diese Aspekte analytisch voneinander zu trennen, weil Veränderung – und schlussendlich Bildung – im Phänomen der *Erfahrung* selbst begriffen werden kann. Weil Bildung im hier dargelegten Sinne nicht *jede* Veränderung meint, sondern mit bestimmten normativen und vor allem kulturellen Ansprüchen verbunden ist (vgl. II, Kap. 1.4), werden diese Aspekte anschließend mit den bis dahin gewonnenen Erkenntnissen verbunden (Kap. 4.3). Abschließend wird der Blick auf die Frage der Nachweisbarkeit von Bildungsprozessen und damit zusammenhängend der Notwendigkeit eines (sprachlichen) Ausdrucks gerichtet (Kap. 4.4). Dieses Kapitel zielt darauf ab, zur theoretischen Erforschung von Bildungsprozessen (im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) beizutragen und die phänomenologische Perspektive auf Bildungsprozesse zu präzisieren.[2]

4.1 Entstehen und Konstitution der Welt- und Selbstverhältnisse

Zur Beschreibung *transformatorischer Bildungsprozesse* beleuchtet Koller (2012a) den Gegenstand, also die individuellen Welt- und Selbstverhältnisse, auf die sich Transformationsprozesse beziehen, und er fragt nach den Grundstrukturen sowie dem Entstehen dieser Verhältnisse (vgl. II, Kap. 2.1). Diesen Fragen widmet sich nun auch diese Arbeit. Den Hintergrund der Untersuchung bildet die Phänomenologie Waldenfels'. Koller (2012a) selbst nimmt diesbezüglich an, dass

> »man die erste Frage nach einer genaueren theoretischen Erfassung der Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse mit Waldenfels dahingehend beantworten [kann], dass Welt- und Selbstbezüge vor allem durch die Ordnungen bestimmt werden, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren.« (S. 85)

---

2 Es wird sich zeigen, dass die angestrebte phänomenologische Erweiterung der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* in weiten Teilen Ähnlichkeiten mit der Konzeption von *Lern*geschehen aufweist, die Meyer-Drawe entwickelt (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2012a, 2018). Dass dennoch die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* und nicht die phänomenologische Lerntheorie Meyer-Drawes den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit darstellt, liegt darin begründet, dass in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ein – wenn auch für den Kontext dieser Arbeit als nicht hinreichend auszuweisendes, aber dennoch fruchtbares – theoretisches Geländer angeboten wird, das es ermöglicht, den Veränderungs- respektive Bildungsprozess hinreichend zu beleuchten. Dies ist anhand der phänomenologischen Studien Meyer-Drawes nicht möglich. Denn laut Meyer-Drawe (2012a) »zieht sich [der Vollzug] ins Dunkel zurück« (S. 209). Es sei daher nicht möglich, diesen theoretisch zu erfassen: »Der Vollzug selbst entzieht sich sowohl dem Zugriff des Lernenden in lebensweltlicher als auch dem Forschenden in wissenschaftlicher Hinsicht.« (Ebd., S. 213) In dieser Arbeit wird die Annahme vertreten, dass sich der konkrete subjektive Prozess zwar einem Zugriff und einer Beobachtung ›von außen‹ weitgehend entzieht. Dennoch folgt sie der Überzeugung, dass es möglich ist, bestimmte invariante Elemente solcher Prozesse theoretisch zu beleuchten und Bildungsprozesse zu theoretisieren.

Dem folgend, werden in dieser Arbeit vor dem Hintergrund des übergreifenden Problemfelds sowie der sich daraus ergebenden kulturwissenschaftlichen Ausrichtung von Bildung vor allem *kulturelle* Ordnungen respektive Aufbau und Konstitution *kultureller* Welt- und Selbstbezüge in den Blick genommen.

Entstehen von Welt- und Selbstbezügen

Eine phänomenologisch begründete Untersuchung des Entstehens von Welt- und Selbstbezügen zeigt, dass diese innerhalb gegebener Ordnungen entstehen, innerhalb und anhand derer sich Erfahrungen vollziehen. Mit Waldenfels (1987) ist eine Ordnung zu fassen als

> »ein geregelter (d.h. nicht-beliebiger) Zusammenhang von diesem und jenem. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einem wiederholbaren, übertragbaren, mehr oder weniger ablösbaren Ordnungsgefüge qualitativer oder quantitativer Art (Schema, Muster, Form, Eidos, Formel usw.) und dem jeweiligen oder dauerhaften Ordnungsbestand.« (S. 17)

Ferner konstituieren sich Ordnungen laut Waldenfels durch Grenzziehungen. Eine Ordnung entsteht dadurch, dass anderes ab- oder ausgegrenzt wird. Jede Grenzziehung geht mit Selektion und Exklusion einher (vgl. II, Kap. 3.1). Die Grenzen einer Ordnung entstehen wiederum durch das Einführen der Ordnungen selbst, »sie konstituieren sich in eins mit jeder Einführung einer Ordnung, die ein Außen mit entstehen läßt« (Waldenfels, 2002, S. 241). Demnach entstehen Welt- und Selbstbezüge innerhalb eines relativ dauerhaften Ordnungsbestands und werden von diesem bestimmt.

Solche Ordnungen lassen sich begreifen als geregelte und relativ dauerhafte soziale, gesellschaftliche, politische, religiöse und kulturelle Zusammenhänge, die durch Grenzziehungen entstehen. Durch Erfahrungen, die innerhalb dieser Ordnungen gemacht werden, entsteht wiederum geordnetes Wissen, das als solches die entstehenden *eigenen* Ordnungen konstituiert. Vor dem Hintergrund dieser *eigenen* Ordnungen werden wiederum neue Erfahrungen gemacht (vgl. Hua XI, S. 6-7). Somit bilden die Ordnungen der Welt ebenso wie die Ordnungen des Selbst die Bezugssysteme der Erfahrung. Innerhalb dieser Bezugssysteme entstehen die eigenen Welt- und Selbstbezüge, sie bilden sich darin aus bzw. fort (vgl. Koller, 2012a, S. 85). Dabei ist keine Dichotomie zwischen ›äußeren‹ und ›inneren‹ Ordnungen anzunehmen. Kulturelle, politische, religiöse, gesellschaftliche etc. Ordnungen sind relational mit den Ordnungen bzw. den Erfahrungen des (leiblichen) Selbst verbunden.

Die Ordnungen der Welt und des Selbst sind mannigfaltig. Entsprechend vielgestaltig sind die Bezüge des Selbst zu sich selbst und zur Welt. Es ist somit nicht von einem einzigen übergreifenden und den gesamten Menschen umspannenden Welt- und Selbstverhältnis auszugehen (vgl. Fuchs, 2014; Koller, 2014). In Bezug auf Bildung ist diese Erkenntnis bedeutsam. Wenn sich von der Vorstellung eines einzigen übergreifenden Welt- und Selbstverhältnisses verabschiedet wird, kann auch Bildung keinen Prozess meinen, durch den sich ein einziges übergreifendes Welt- und Selbstverhältnis radikal verändert. Damit würde Bildung zum Ausnahmephänomen und erneut mit un-

erreichbaren Idealen verknüpft. Sie wäre »so mit Ansprüchen überladen [...], dass es als gänzlich unwahrscheinlich gelten« (Koller, 2014, S. 85) müsste, dass sie überhaupt jemals stattfinden kann. Wird hingegen angenommen, dass es ein *einziges*, den gesamten Menschen umspannendes Welt- und Selbstverhältnis nicht geben kann, reichen auch bisherige, innerhalb der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* herangezogene Konzepte und Theorien zur Untersuchung des Entstehens und der Konstitution jenes vermeintlich *grundlegenden* und *übergreifenden* Selbst- und Weltbezugs zur Annäherung an den Gegenstand von Bildungsprozessen nicht aus. Werden verschiedene Ordnungen bzw. verschiedene Welt- und Selbstbezüge, die innerhalb der verschiedenen Ordnungen entstehen, angenommen, dann bedarf es für die Erforschung der jeweiligen Bezüge jeweils entsprechender und ›ordnungsspezifischer‹ Theorien zur Beschreibung der jeweiligen Strukturen. Weil im Rahmen dieser Arbeit vornehmlich *kulturelle* Ordnungen von bildungsbezogenem Interesse sind, werden im Folgenden Strukturen der *kulturellen* Ordnungen sowie *kulturell* bestimmte Welt- und Selbstbezüge untersucht. Die theoretische Grundlage hierfür liefert erneut die Kulturphilosophie Cassirers.

Mit Cassirer lässt sich argumentieren, dass individuelle Ordnungen bzw. Welt- und Selbstbezüge durch die Erfahrung mit *symbolischen Formen* innerhalb *symbolisch strukturierter Ordnungen* entstehen. Denn symbolische Formen sind »Grundlage wie Bezugspunkte menschlichen Erlebens: sie bilden das Universum, in dem wir uns bewegen, wahrnehmen, denken, fühlen und handeln« (Groß-Kunkel, 2017, S. 90). Das »Universum« respektive Symbolsystem ist das, was »unseren Weltbezug, unser Wahrnehmen und Handeln, immer schon mitbestimmt, indem es das, was wir erfahren, mit Bedeutungen ausstattet, in Sinnzusammenhänge rückt, Sinn stiftet, etwas als etwas erkennbar macht« (ebd., S. 88). Anhand der symbolischen Formen wird das, was wir sinnlich wahrnehmen, mit Sinn erfüllt, der eine Struktur bzw. ein Verhältnis oder einen Zusammenhang aufweist. Symbolische Formen bestehen aus symbolischen Strukturen und diese sind

> »in den artikulierten Lauten der Sprache, in mythischen wie in künstlerischen Bildern, in den abstrakten Formeln der Wissenschaft, aber auch in allen bedeutungsvoll erscheinenden Dingen, in leiblich oder sprachlich vollzogenen Ritualen, Zeremonien und Techniken sowie in Handlungen und Institutionen aller Art zu finden.« (Recki, 2013, S. 32)

Cassirer (1923/2010, S. 7) postuliert dabei eine Gleichwertigkeit der symbolischen Formen und Strukturen.

Vor diesem Hintergrund hat das, *was* in der Erfahrung entsteht und das, *was* unsere Welt- und Selbstverhältnisse konstituiert bzw. strukturiert, seinen Ursprung nicht notwendigerweise in der Wahrnehmung *sprachlicher* Strukturen, was zu der Schlussfolgerung führt, dass auch das, *was* entsteht, als solches nicht notwendigerweise sprachlich strukturiert sein muss. Im Gegenteil lässt sich mit Cassirer annehmen, dass die Sprache lediglich *eine* Spielform des Bewusstseins darstellt (vgl. ebd., S. 10).

Demnach sollten Erfahrungen mit symbolischen Formen eben auch zu der Konstitution eines *symbolisch* strukturierten Wissens führen, das dann wiederum die eigenen Ordnungen respektive die Welt- und Selbstverhältnisse bestimmt. Während Koller

(2012a, S. 16) annimmt, dass die entstehenden Strukturen des Welt- und Selbstbezugs *sprachlich figuriert* sind, bedeutet dies, dass die Welt- und Selbstverhältnisse womöglich nicht unbedingt *sprachlicher*, wohl aber *symbolischer* Natur sind. Diese Annahme ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung von besonderer Relevanz und soll daher nun weiter ausgeführt werden.

Symbolisch figurierte Strukturen der Welt- und Selbstbezüge

Wenn Erfahrung anhand symbolischer Formen und symbolischer Strukturen gemacht wird, liegt also die Vermutung nahe, dass es sich auch bei dem Wissen, das dabei entsteht, um *symbolisch* strukturiertes Wissen handelt. Symbolisch strukturiertes Wissen ist jedoch nicht notwendigerweise sprachlich figuriertes Wissen. Zur Begründung dieser These wird zunächst das die Welt- und Selbstbezüge konstituierende *Wissen* konkretisiert.

Wissen ist das, was das Selbst im Laufe seines Lebens über sich und die Welt durch Erfahrung erlangt (vgl. Plümacher, 2012). Unser Wissen konstituiert sich somit durch die Wahrnehmung bestimmter Zusammenhänge und Verhältnisse, kurz: durch intentionale Erfahrung. In der Erfahrung entsteht Wissen, das wiederum den eigenen Erfahrungshorizont, die eigenen Ordnungen und Welt- und Selbstbezüge konstituiert und bestimmt. Symbolische Strukturen, die die Grundlage unserer Erfahrung bzw. unseres Wissens bilden, können vielfältig sein. Die strukturgebenden Prozesse vollziehen sich laut Cassirer (1923/2010) anhand einer »unreduzierbaren Mannigfaltigkeit der Wissensmethoden und der Wissensgegenstände« (S. 5). Ob wir eine mathematische Formel $a^2 + b^2 = c^2$ oder das Wort *Baum* lesen, ein Musikstück hören oder Fahrrad fahren: Wir haben es dabei jeweils mit symbolisch strukturiertem Sinn zu tun, der be- bzw. *ge*-wusst werden kann. Das Wissen, das sich anhand der symbolischen Strukturen konstituiert, ist sodann ebenfalls symbolischer, nicht notwendigerweise allerdings sprachlicher Natur: Während uns der Sinn der mathematischen Formel oder aber das Wort *Baum* sprachlich be-wusst wird, bildet sich beim Hören eines Musikstücks Sinn, der uns nur »in *angewandter* Form respektive als Vollzugswissen be- […]wusst« (Bugiel, 2021, S. 119; Herv. i.O.) wird. Ebenso verhält es sich mit dem Sinn des Fahrradfahrens, der uns erst *im Fahren* selbst bewusst wird. Bei den genannten Beispielen wird Sinn in unterschiedlichen symbolischen Strukturen bzw. Formen repräsentiert (in Buchstaben und Zahlen bzw. in arbiträren Zeichen, klanglich, performativ oder praktisch). Dieser Sinn lässt sich nicht notwendigerweise in sprachliche Strukturen, in *sprachliches Wissen* überführen. Das sich anhand der mannigfaltigen symbolischen Strukturen bildende Wissen ist nicht an Sprache gebunden.

Wissen meint dementsprechend nicht einzig sprachliches Wissen *über etwas* (z.B. darüber, *dass* die Französische Revolution im Jahre 1789 begann). Wissen lässt sich auch im Sinne eines Wissen-Wie oder aber im Sinne eines Könnens oder einer Fähigkeit bestimmen (z.B. als Wissen darüber, *wie* man Fahrrad fährt, was sich einzig in der *Fähigkeit*, im Fahrradfahren selbst, zeigt). So lässt sich laut Lukas Bugiel (2021) »von Wissen nur hinsichtlich verschiedener *Arten und Weisen zu wissen* sinnvoll sprechen« (S. 80; Herv. i.O.). Die sich daraus ergebenden verschiedenen »Wissens*formen* bestimmen […] den Gehalt des jeweiligen (Welt-)Wissens auf eine ganz spezifische Weise mit« (ebd., S. 80–81; Herv. i.O.). Bugiel nimmt in seinen Ausführungen die »erkenntnistheoretische Position eines

›epistemologischen Pluralismus‹« (ebd., S. 81) ein und versteht Wissen »allgemeiner als Oberbegriff für eine Pluralität von Wissens*formen* […], weil sich unser Welt- und Selbstwissen nicht auf eine Form zu wissen, gar die des propositionalen und sprachförmigen Wissens, reduzieren lässt« (ebd., S. 137; Herv. i.O.; vgl. ebd., S. 101–113).[3] *Nicht-propositionales Wissen* umfasst alle Wissensformen, die »nicht in wahrheitsfähigen Sätzen […] zum Ausdruck kommen« (ebd., S. 102). Es lässt sich eine Vielzahl an Wissensformen angeben, die über rein propositionales oder sprachlich figuriertes Wissen hinausweisen, weil darin Sinn gefasst wird, der sehr wohl bewusst ist, nicht aber sprachlich repräsentiert oder ausdrückbar sein muss: Wir wissen, *wann* es besser ist, nicht weiterzureden, *wo* wir uns geborgen fühlen, *wie* es sich anfühlt, zu lieben und *wie* man Fahrrad fährt. Solches Wissen ist mit Sinn erfüllt, aber nicht notwendigerweise *sprachlich* figuriert. Überdies ist davon auszugehen, dass dem nicht-propositionalen und nicht-sprachlichen Wissen »von der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins her« ein »Primat der Welterschließung« (ebd., S. 110) zuzuschreiben ist. So sind »zum Beispiel Kleinkinder in der Lage […], bestimmte Handlungsziele zu erreichen und sich dabei erfolgreich bestimmter Fähigkeiten [zu] bedienen, ohne sich dazu überhaupt äußern zu können« (ebd.). Wir verfügen also »über Wissensformen jenseits verbalsprachlicher Repräsentation« (ebd.).

Hier lässt sich erneut der Leib als Medium der Welterschließung ins Feld führen. Er ist das *Resonanzorgan*, in dem sich die Beziehung zur Welt gründet und das Wissen über die Welt und uns selbst entsteht. Entsprechend schreibt der Soziologe Hartmut Rosa (2019): »Eine elementare Analyse der Arten und Weisen, in denen Menschen in Beziehung zur Welt treten, sie erfahren und wahrnehmen, in ihr handeln und sich in ihr orientieren, kann nicht umhin, mit dem Leib zu beginnen.« (S. 83) Als elementare »Schnittstelle« (ebd., S. 85) zwischen dem Wahrgenommenen und der Innenwelt identifiziert Rosa die Haut des Menschen und knüpft damit an die phänomenologischen und gestaltpsychologischen Studien des Philosophen und Psychologen Thomas Fuchs (2000) ebenso wie an die Phänomenologie Waldenfels' (2002) an. Die Haut bildet laut Rosa die Grenze zwischen Innen und Außen. Ihr kann ein Primat im Aufbau und der Konstitution einer leiblichen Weltbeziehung zugewiesen werden. Wir erfahren die Welt und uns selbst über die Haut. Die Haut erweist sich,

> »lange bevor Menschen *auf eigenen Beinen stehen*, […] als das größte menschliche Organ als die entscheidende ›Schnittstelle‹ für jede leibliche Weltbeziehung. Nicht nur der Sinn für die Welt – als das Widerständige, Begegnende *da draußen* –, sondern auch der Sinn für das Selbst, für das Eigene, und für die Grenze oder die Unterscheidung zwischen beiden entsteht durch (taktile) Hauterfahrungen: durch berühren, begreifen, behandeln, aber ebenso durch das Berührt-, Ergriffen- und Behandeltwerden.« (Rosa, 2019, S. 85; Herv. i.O.)

3 Bugiel (2021) führt in seiner Arbeit die Klasse des *praktischen Wissens* unter der »Gattung *nicht-propositionaler Wissensformen*« (S. 102; Herv. i.O.) auf und unterscheidet darin wiederum die Formen *Erfahrungswissen* bei John Dewey und Alfred Schütz (S. 102–103), *Wissen durch Bekanntschaft* bei Bertrand Russell (S. 104–105), *knowing how* bei Gilbert Ryles (ebd.), *phänomenales Wissen* bei Thomas Nagel (ebd.), *habituelles Wissen* bei Maurice Merleau-Ponty (S. 106), *persönliches* bzw. *implizites Wissen* bei Michael Polanyi (ebd.) und *Körperwissen* bei Pierre Bourdieu (ebd.). Mit Bugiel lässt sich somit auf die Mannigfaltigkeit menschlicher Wissensformen verweisen.

Die Haut ist als Grenze zwischen Innen und Außen jedoch nicht als unüberwindbare Linie, sondern als durchlässige Membran zu verstehen:

> »An der Haut und mittels der Haut begegnen sich Selbst und Welt unmittelbar und beständig, wenn auch unter ständig wechselnden Bedingungen. Die Haut lässt sich dabei zum einen natürlich als Grenze und Scheidelinie, als Hülle interpretieren, die Innen und Außen trennt und die gewissermaßen das Subjekt vor der Welt schützt. Aber sie ist weit mehr als das; viel adäquater lässt sie sich als semipermeable *Membran* verstehen, die Welt und Subjekt miteinander in Beziehung setzt und sie wechselseitig empfänglich und durchlässig macht.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Rosa bestimmt weitere Modi der Weltbeziehung – wie etwa das Atmen, die Stimme, den Blick oder das Antlitz –, schreibt jedoch der Haut als »doppelseitige[r] Resonanzmembran« (ebd., S. 89) in der menschlichen Entwicklung einen Primat in Hinblick auf die Konstitution der Weltbeziehung zu. Das weist einmal mehr darauf hin, dass Welt- und Selbstverhältnisse bzw. die sich konstituierenden Strukturen dieser Verhältnisse nicht notwendigerweise sprachlicher, wohl aber leiblicher und symbolischer Natur sind. Die Haut ist als Organ der leiblich-adressierenden »Berührung durch die Dinge« (Meyer-Drawe, 1999, S. 333) zu begreifen.

Nun ist ferner anzunehmen, dass *jedes* Wissen eine affektiv-emotionale Dimension aufweist (vgl. Groß-Kunkel, 2017, S. 90). Unser Wissen ist somit immer auch durch »emotionale, affektive, präreflexive Bewertungs- und Verknüpfungsleistungen« (ebd.) bestimmt. Denn jede Erfahrung ist mehr oder weniger stark affektiv-emotional geprägt und womöglich dann besonders ausgeprägt, wenn sich das Entstehen von Wissen in zwischenmenschlicher Beziehung, in der gemeinsam geteilten Tätigkeit vollzieht (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 110). Bei alledem ist weiterhin von Belang, dass unser Wissen Veränderungen ausgesetzt ist. Wissen ist nicht feststehend, sondern dynamisch.

Zusammenfassung

Wie dargestellt, postuliert die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* einen Primat der Sprache hinsichtlich der Konstitution der Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Koller, 2012a, S. 15). Kokemohr (2007) nimmt an, dass die Welt einzig »in narrativen Figuren« (S. 37) zugänglich wird. Mit dem Begriff *Figuren* verweist er laut Koller (2012a) »auf die Tradition der Rhetorik« (S. 16), was den sprachtheoretischen Bezug erneut unterstreicht. Auch Koller nimmt an, »dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als *sprachlich* beziehungsweise semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse aufzufassen sind« (ebd.; Herv. i.O.). Insbesondere hinsichtlich der in Bezug auf Bildung bedeutsamen Selbstbezüge nimmt Koller außerdem an, dass diese die »Resultate einer spezifischen Aktivität«, nämlich der »des Erzählens« (ebd., S. 43) darstellen (vgl. II, Kap. 2.1). Entsprechend begründet er »das Verhältnis zur Welt und zu sich selbst […] sprachtheoretisch« (ebd., S. 16).

Vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlichen Perspektive dieser Arbeit lassen sich die sprachtheoretischen Befunde zum Entstehen und der Konstitution der Strukturen der Welt- und Selbstbezüge nun begründet erweitern. Zunächst ist von einer Viel-

zahl an Ordnungen und darin wiederum von einer Vielzahl an Strukturen und Medialitäten kultureller Ordnungen auszugehen, woraus zu folgern ist, dass auch die Welt- und Selbstbezüge, die in der Erfahrung innerhalb jener Ordnungen entstehen, *symbolisch* strukturiert sind. Erfahrungen, die wir innerhalb kultureller Ordnungen machen, vollziehen sich nicht allein im Medium der Sprache, sondern auch »im Medium [...] anderer symbolisch-semiotischer Systeme« (ebd., S. 95). Durch unsere Erfahrung innerhalb symbolisch strukturierter Systeme entstehen und verändern sich die individuellen Strukturen, die dann ebenfalls als symbolisch strukturierte anzunehmen sind (vgl. Kokemohr, 2007, S. 17). Diese Strukturen lassen sich im weiten Sinne als *Wissen* erfassen. Unser symbolisch strukturiertes Wissen bestimmt die jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisse.

Es ist anzunehmen, dass wir uns dieser vor- bzw. nichtsprachlichen Welt- und Selbstverhältnisse sowie deren Veränderung aufgrund der eigenen sprachlichen Involviertheit, hinter die wir nicht zurücktreten können, häufig nicht (mehr) bewusst sind. Dies kann zu der fälschlichen Annahme führen, Welt- und Selbstverhältnisse seien ausschließlich sprachlich bzw. zeichenhaft strukturiert. Aus phänomenologischer Sicht erscheint diese Annahme jedoch fragwürdig, was auch kulturwissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen. So ist eine Erweiterung des nur sprachlichen Verständnisses von Welt- und Selbstverhältnissen durch die Einbeziehung nicht-sprachlicher Welt- und Selbstbezüge möglich und sinnvoll. Bildung ist dann nicht länger ausschließlich als Prozess zu verstehen, »der sich im Medium der Sprache [...] an und mit Subjekten vollzieht« (Koller, 2012a, S. 95).

Für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung erweist sich eine solche Erweiterung als fruchtbar. Weil weder die kulturellen Ordnungen noch unser darin entstehendes Wissen, die Strukturen kultureller Welt- und Selbstverhältnisse, rein sprachlicher Natur sind, kann sich auch der Bildungsprozess nicht allein auf *sprachliche* Strukturen beziehen. Wenn der Sprache außerdem aus entwicklungspsychologischer Perspektive ohnehin eine (zunächst) nachrangige Funktion zuzuweisen ist, erscheint es sinnvoll, auch Bildungsprozesse nicht durch einen Primat der Sprache anthropologisch eng zu führen. Eine solche Engführung von Bildung erscheint auch insofern fragwürdig, als damit sämtliche Veränderungsprozesse, die sich auf nicht-sprachlich strukturierte Wissensformen beziehen, nicht zu erfassen wären. Es ist aber anzunehmen, dass diese Wissensformen unsere Welt- und Selbstbezüge maßgeblich mitbestimmen.

In Ergänzung dazu ist Rosas (2019) Primat der *leiblichen* Weltbeziehung über die Haut im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders hervorzuheben. Die Annahme der Konstitution und Figuration der Welt- und Selbstbezüge über die Haut als elementar-leiblicher Zugang widerspricht ebenfalls einer rein sprachtheoretischen Version des Entstehens menschlicher Welt- und Selbstbezüge.

Die Bedeutung der Haut als Medium der Konstitution von Welt- und Selbstbezügen gilt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bereits als Allgemeinplatz (vgl. u.a. Fornefeld, 2016; Fröhlich, 2008; Lamers & Heinen, 2006). Nicht selten führt dies aber zu einer Überbetonung des Körperlichen und der Wahrnehmung, was wiederum dazu führt, dass der pädagogische Fokus oft auf Wahrnehmungsförderung anstelle von BILDUNG liegt oder aber jeder Wahrnehmungsprozess auch als BILDUNGS-Prozess ausgewiesen wird. Das bringt die Gefahr mit sich, BILDUNG auf Wahrnehmungsprozesse

zu reduzieren bzw. auszuweiten und auszuhöhlen (vgl. I, Kap. 3.3). Von Bildung ist aber im Sinne dieser Arbeit nur dann zu sprechen, wenn sich symbolisch strukturierte Welt- und Selbstverhältnisse *verändern*. Dies ist dann möglich, wenn es zu Erfahrungen innerhalb gegebener *kulturell-symbolischer* Ordnungen kommt. Eine solche Spezifizierung von Bildungsprozessen wirkt einer Reduktion vermeintlich bildungsbezogener pädagogischer Maßnahmen und Bemühungen auf (zusammenhanglose) Wahrnehmungsförderung unter dem Deckmantel der Erkenntnis der leiblich-elementaren Weltbeziehung entgegen. Der Leib bzw. das Organ der Haut ist als elementare Schnittstelle von Selbst und Welt und damit als Medium für Erfahrung zu begreifen, durch die sich *symbolisch* strukturierte Bezüge zur Welt und zum Selbst innerhalb des kulturellen Gesamtsystems konstituieren und verändern.

4.2 Erfahrung des Fremden als Bildungsprozess

Wenn das, *was* sich im Bildungsprozess verändert, *symbolisch* strukturiertes Wissen ist, das die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse mitbestimmt, stellt sich nun die Frage, *wie* Bildung bzw. der Prozess der Veränderung dieser Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse zu begreifen ist. Der Bearbeitung dieser Frage liegt die Annahme zugrunde, dass die Erfahrung des Fremden nicht nur den Anlass für Veränderungsprozesse darstellt, wie es Koller (2012a) annimmt. Vielmehr geht diese Arbeit davon aus, dass Veränderung – und damit Bildung – in der Erfahrung des Fremden selbst zu verorten ist. Die These lautet, dass eine auf einzelne Prozessschritte fokussierte, lineare und chronologische Darstellung von Veränderung, die sich der Fremderfahrung womöglich erst anschließt, Bildungsprozesse in ihren Grundmomenten nicht hinlänglich erfasst. Dementsprechend werden im Folgenden die in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgeworfenen Fragen nach dem Anlass für *Transformationsprozesse*, nach dem Entstehen von Neuem und die Frage nach Veränderung gleichzeitig thematisiert.

Eine solche Akzentverschiebung ergibt sich aus den von Waldenfels ausgearbeiteten Grundmotiven der Erfahrung des Fremden. Eine theoretische Begründung von Bildung als Prozess der Veränderung *in* der Erfahrung des Fremden lässt es nicht zu, sie als ein von der Erfahrung getrenntes, sich der Erfahrung womöglich erst anschließendes und rein sprachliches Geschehen zu begreifen. Damit ist auch gegen eine Engführung von BILDUNGS-Prozessen hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten, eines bestimmten Könnens oder Wissens zu argumentieren. Eine an phänomenologischen Einsichten orientierte Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen kann somit dazu beitragen, ein weniger exklusives Verständnis dieser Prozesse zu fundieren. Eine Erweiterung und Verschiebung der Annahmen der zugrunde liegenden *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ist somit nicht nur generell sinnvoll, sondern gerade im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dringend gefordert.

Das Fremde als Anlass für Veränderung

Neben der Frage nach dem Entstehen und der Konstitution der Welt- und Selbstverhältnisse fragt Koller (2012a, S. 69) nach möglichen Anlässen für *transformatorische Bil-*

dungsprozesse. Diesbezüglich nimmt er die »Irritation« (ebd., S. 79) bzw. die »*Beunruhigung*« (ebd., S. 83; Herv. i.O.) durch das Fremde, die zur bildungsbezogenen Herausforderung wird, in den Blick (vgl. II, Kap. 2.1). Denn in der Konfrontation mit dem Fremden werde »die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert« (Koller, 2012a, S. 86), außer Kraft gesetzt, was dann wiederum notwendigerweise zur *Transformation* der Welt- und Selbstbezüge führe (vgl. ebd., S. 85). Koller bezieht sich dabei auf Waldenfels (2002), der annimmt: »Überschritten werden die Grenzen in eben jener Erfahrung, die wir Fremderfahrung nennen.« (S. 241) Dieser Grundannahme folgend, ergibt sich die für Koller (2012a, S. 86) wie für diese Arbeit entscheidende These, dass Bildungsprozesse im hier vertretenen Verständnis nicht bei uns beginnen, sondern dass sie eine responsive Struktur aufweisen und vom Anderen ausgelöst werden.

Dass Erfahrung, die mit dem Entstehen von Neuem zusammenhängt – und die darum als Bildungsprozess begriffen werden kann –, nicht bei uns beginnt, pointiert Waldenfels in Bezug auf die Wahrnehmung: Während sich »gewohnheitsmäßige Wahrnehmung […] im Großen und Ganzen darauf beschränkt, wiederzusehen und wiederzuhören, was in seinen Grundzügen bereits bekannt ist«, beginnt

> »eine Wahrnehmung, die Neues entdeckt, […] damit, dass etwas vom gewohnten Weg abweicht und den normalen Lauf der Erfahrung stört. Sie besteht darin, *dass mir etwas auffällt*, oder – wenn wir zum Denken hinüberwechseln – damit, *dass mir etwas einfällt*. Das Auffallen, das in ein Aufmerken übergeht, ist kein Akt, den ich mir zuschreiben kann.« (Waldenfels, 2011, S. 26; Herv. i.O.)

Erfahrung und damit Bildung beginnt durch eine Abweichung, die im Anderen seinen Ursprung hat. Bildungsprozesse beginnen damit, dass uns etwas auf- oder einfällt, das uns *beunruhigt*, weil es die gegebenen Ordnungsstrukturen sprengt. Der Ursprung von Bildungsprozessen liegt in einem Ereignis, »das mich anrührt, affiziert, das mir widerfährt« (ebd., S. 27). Dieses Ereignis wird nicht initiiert, es betrifft uns, bevor wir darauf eingehen. Das, »was uns auffällt oder einfällt, was ins Auge fällt, was uns zu Ohren oder in den Sinn kommt, […] auf uns zu[kommt]«, ist »nicht unser eigen« (Waldenfels, 2006, S. 11–12). Es beginnt an einem besonderen Ort, an einem *Anderswo*, wobei dieses Anderswo kein zu verortendes Außerhalb darstellt. Es ist aber auch kein Nirgendwo, sondern das Moment radikaler Fremdheit, das der Erfahrung inhärent ist (vgl. II, Kap. 3.2).

Dass es dabei zu Grenzüberschreitungen kommt, liegt in der Art und Weise des Erscheinens des Fremden begründet. Wie dargestellt, lässt sich das Fremde nicht intentional erfassen, es geht in unseren Auffassungen davon nicht auf (vgl. ebd.). Vielmehr lässt es sich

> »nur indirekt fassen, als ein *Überschuss* in allen Sinnbezügen und Regelstrukturen, keineswegs aber als ein Überschuss an Sinn, der einer ›Mehrmeinung‹ entspricht und auf den Bahnen einer intentionalen Sinnbildung verbleibt.« (Waldenfels, 2011, S. 27–28; Herv. i.O.)

Das für Bildungsprozesse bedeutsame Moment liegt nun darin, dass jener Überschuss etablierte Ordnungen zusammenbrechen lässt (vgl. Koller, 2012a, S. 85–86). Waldenfels

fasst dieses Geschehen folgendermaßen zusammen: Das Fremde »entzieht sich den geläufigen Sinnerwartungen und Regelungen, es übersteigt deren Fassungskraft bis hin zu dem Punkt, wo für uns eine Welt zusammenbricht« (Waldenfels, 2002, S. 33). Durch das Fremde geraten »die Ordnungen der Welt und unser eigenes Dasein ins Wanken« (Waldenfels, 2010, S. 329). Darin begründet sich wiederum eine Neuordnung und Neuorientierung, die als Bildungsprozess begriffen werden kann (vgl. Koller, 2012a, S. 84). Diese Neuordnung hat ihren Ursprung im Fremden und begründet sich zugleich in der »Weise [, wie] Menschen auf die Erfahrung des Fremden und die damit verbundene Beunruhigung reagieren« (ebd.). Die Erfahrung des Fremden ist als Anlass für Bildungsprozesse zu begreifen.

Der entscheidende Unterschied zur Konzeption *transformatorischer Bildungsprozesse* liegt nun darin, dass sich vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* begründen lässt, dass die Erfahrung des Fremden nicht nur den Anlass für Veränderung darstellt, sondern dass der Erfahrung als solcher bereits ein veränderndes Moment inhärent ist. Dementsprechend wird im Folgenden dargelegt, dass sich Bildungsprozesse der Erfahrung des Fremden nicht anschließen, sondern dass Veränderung auf eigentümlich diastatische Weise mit der Erfahrung des Fremden unhintergehbar verbunden ist.

Veränderung als vorgängige Nachträglichkeit

Vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* beginnt Veränderung – und damit Bildung – nicht aus sich selbst heraus, nicht mit der eigenen Initiative. Bildung beginnt bei dem, »was uns auf befremdende, erschreckende oder erstaunliche Weise herausfordert, herauslockt, herausruft und unsere eigenen Möglichkeiten in Frage stellt« (Waldenfels, 2006, S. 58). Dabei wird Veränderung nicht *von etwas* ausgelöst. Zugleich ist das, was auslöst, aber auch nicht nichts. So erhält das, *was auslöst*, erst im Zuge der Veränderung die spezifische Gestalt *als etwas*, das auslöst. Waldenfels bietet mit der *Diastase* ein aus phänomenologischer Tradition stammendes Konzept einer alternativen Form von Zeitlichkeit an, in dem das Paradox eines Auslösers, der kein Auslöser ist, theoretisch angemessen erfasst werden kann. Das Konzept der Diastase macht es außerdem möglich, Veränderung in paradoxer Weise in der Erfahrung selbst zu verorten.

Wie beschrieben (vgl. II, Kap. 3.1), erfasst Waldenfels (1994) im Begriff der *Diastase* das unüberbrückbare und paradoxe Moment der Verschiebung und des Auseinandertretens der Erfahrung, in dem »das, was unterschieden wird, erst entsteht« (S. 335). Es handelt sich um das Paradox, dass die Erfahrung erst im Lichte des Widerfahrnisses respektive des Fremden *rückläufig* ihre Gestalt als das vormalig Bestehende annimmt. Dieses Paradox lässt sich am Beispiel der Hörerfahrung erklären. Im Hinhören, das selbst schon ein Antworten auf das Fremde ist, wird die Erfahrung des Nicht-Kennens einer Melodie *als* diese *Erfahrung des Nicht-Kennens* erst konstituiert. Erst in der Erfahrung des Fremden wird die vormals gegebene Ordnung als solche erkannt: Das *Wovon* nimmt im *Worauf* des Antwortens Gestalt an (vgl. Waldenfels, 2006, S. 58). Dabei ist das Antworten auf das Fremde durch eine uneinholbare Differenz, einen unüberbrückbaren Spalt von diesem getrennt und zeichnet sich durch das Paradox der Vorgängigkeit vor ihrem Ursprung aus. Weil aber das *Wovon* im *Worauf* des Antwortens Gestalt annimmt, können *Wovon* und *Worauf* nie zur Deckung kommen. Das *Wovon* bleibt unbestimmt. Das

Worauf hingegen ist mit Sinn erfüllt: »Das fremde *Wovon* des Getroffenseins verwandelt sich in das *Worauf* einer eigenen Antwort, in dem Sinn und Regel sich spezifizieren oder sich neue Sinn- und Regelstrukturen ausbilden.« (Waldenfels, 2015a, S. 82; Herv. i.O.) Das Fremde zeigt sich *als* Fremdes erst im Antworten: »Das Fremde wird zu dem, was es ist, nirgendwo anders als im Ereignis des Antwortens.« (Waldenfels, 1997, S. 52) Dabei hat »die Aufforderung des Fremden […] keinen Sinn, und sie folgt keiner Regel, vielmehr provoziert sie Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge stört und Regelsysteme sprengt« (ebd.). Diese responsive Grundstruktur der Erfahrung des Fremden lässt sich nun zunächst insofern bildungsbezogen wenden, als eben nicht anzunehmen ist, dass die Erfahrung des Fremden einzig den *Anlass* für Veränderung darstellt. Das Fremde lässt sich zwar – wie gezeigt wurde – als Anlass für Bildung auffassen, die Erfahrung des Fremden geht jedoch über diese bildungsbezogene ›Funktion‹ des Fremden hinaus. Denn durch die responsive Grundstruktur sind Widerfahrnis und Antworten miteinander verbunden, sie sind nicht voneinander zu trennen. Nun deutet sich bereits an, dass im Antworten Neues entsteht, was zu der weiteren Annahme führt, dass im Antworten Veränderung – und damit Bildung – stattfindet. Dem Antworten auf das Fremde ist eine produktive, genauer gesagt eine *verändernde* Dimension eingeschrieben. Somit wird Bildung selbst zum Prozess der Veränderung, der gekennzeichnet ist von einer nachträglichen Vorgängigkeit.

Entstehen von Neuem

Vielfach ist das Motiv des Entstehens von Neuem in der Erfahrung des Fremden bereits angeklungen. Es erfährt hier bildungsbezogene Aufmerksamkeit, auch wenn Koller (2012a) annimmt, dass »Waldenfels' Konzeption […] nicht genauer zu erklären [vermag], wie in der Reaktion auf die Beunruhigung durch das Fremde neue Antworten und damit möglicherweise auch neue Ordnungen bzw. neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen« (S. 86). Den Ausgangspunkt der folgenden Darlegungen bildet die dieser Feststellung entgegenstehende These, dass es vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* möglich ist, zu begründen, wie Neues entsteht und wie etablierte Ordnungen verändert werden.

Zur Bearbeitung der Frage nach dem Entstehen von Neuem und der Veränderung etablierter Ordnungen in der Erfahrung des Fremden wird der Blick zunächst erneut auf das Antworten auf den Anspruch des Fremden gerichtet. Ein Antworten, das das Fremde als Fremdes anerkennt, ist kein wiederholendes und kein nachahmendes Antworten. Es ist ein Antworten, in dem etwas *entsteht*, und zwar das, *was* zu geben ist: »Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern was es im Antworten erfindet.« (Waldenfels, 2006, S. 60) Es handelt sich also um einen schöpferischen Akt, um »das Paradox einer *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*« (Waldenfels, 1997, S. 53; Herv. i.O.).[4] Im kreativen Antworten entsteht Neues. Dabei ist es nicht *das Fremde*, das intentio-

4 Waldenfels (2006) spricht an anderer Stelle auch von der »Stiftung einer Ordnung« (S. 65) und der »Geburt, in der sich eine neue Welt auftut« (ebd.), womit er das schöpferische, stiftende und hervorbringende Moment des Antwortens einmal mehr zum Ausdruck bringt. Auch Merlau-Ponty beschreibt das Entstehen von Sinn als *Geburt* (vgl. II, Kap. 3.1, Fußnote 2).

nal erfasst, angeeignet und in ein intentionales ›Wissensrepertoire‹ eingefügt wird. Es handelt sich um *neuen* Sinn, der im *kreativen Antworten* auf einen Anspruch entsteht. Im Lichte des Fremden entstehen *neue* Ordnungen, in denen das Fremde *als etwas* aufgefasst, beschrieben, verarbeitet werden kann.[5] Das, was entsteht, ist dabei auf paradoxe Weise das, was *war* bzw. das, was nun – erst im Lichte des Fremden – erkannt, bewusst respektive erfahrbar *wird*. Das, was entsteht, erwächst nicht aus dem Nichts. Und doch wird auf einen Anspruch geantwortet, der an sich unbestimmt ist. »Kreativ ist eine Antwort, die erfindet; sie erfindet, was sie zur Antwort gibt, nicht aber das, worauf sie zu antworten hat.« (Waldenfels, 2015a, S. 23) Das, was entsteht, ist bezogen auf die vom Fremden vorgegebenen Spielräume des Möglichen (vgl. II, Kap. 3.2). Dementsprechend entsteht das Antworten – wie auch die gegebene Antwort – nicht bei uns, sondern in einem *Dazwischen* (vgl. Waldenfels, 1997, S. 53). Das, *worauf* wir antworten, entstammt dem Fremden. Zwar antworten wir *darauf* und verwandeln dabei das *Wovon* in das *Worauf*. Dieses *Worauf* ist dann aber nie vollständig unser Eigenes. Das Erfinden neuer Antworten ist keine freie Erfindung. Sie ist immer abhängig vom Fremden: »Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns.« (Ebd.) Mit Waldenfels (2006) lässt sich zusammenfassen:

> »Dort, wo die Ordnung der Dinge ins Wanken kommt, klafft ein Hiatus zwischen fremder Provokation und eigener Produktion. […] Die Antwort ist als Antwort kreativ. Der Anspruch gehört nicht einer Ordnung an, in die das Antworten eingefügt oder der es unterworfen ist. Der Anspruch wird vielmehr erst zum Anspruch *in der Antwort*, die er hervorruft und der er uneinholbar vorausgeht.« (Ebd., S. 67; Herv. i.O.)

Kreativ ist diese Form des Umgangs, weil »vom Fremden sprechen« notwendigerweise immer bedeutet, »von *anderem* und von *mehr* [zu] sprechen als von dem, was unsere vertrauten Konzepte und Projekte nahelegen« (Waldenfels, 1997, S. 51; Herv. i.O.).[6] Dabei kommt das, was gegeben wird, mit dem Gegebenen nie zur Deckung.

Zusammenfassend entsteht in der Erfahrung des Fremden Neues. Dieses Neue ist nie aus dem Nichts geboren, ihm haftet immer auch Fremdes an. Hinsichtlich der bildungsbezogen bedeutsamen Frage nach dem Entstehen von Neuem lässt sich nun im Lichte der *Phänomenologie des Fremden* sagen: In der Erfahrung des Fremden entsteht *neuer Sinn* von *etwas als etwas* im Lichte des Fremden. Und mit der Konzeption Waldenfels'

---

5 Diese Neuordnung ermöglicht wiederum das Entstehen »neuartige[r] Gedanken« (Waldenfels, 1997, S. 53), ohne jedoch Sinn innerhalb bestehender Bedeutungsstrukturen lediglich zu reproduzieren. Während *Neues* laut Waldenfels innerhalb bereits bestehender Ordnungen entsteht, zeichnet sich *Neuartiges* demgegenüber dadurch aus, dass es »aus einer neu entstehenden Ordnung erwächst« (ebd., S. 64).

6 Es handelt sich in gewisser Weise um eine *spezifische* Form des Antwortens. Spezifisch ist das kreative Antworten aber nur insofern, als es sich hierbei nicht um eine ›normalisierte‹ bzw. ›standardisierte‹ Form des Antwortens handelt. Dabei ist freilich zu beachten, dass auch die ›normalisierte‹ bzw. ›standardisierte‹ Antwort einen pathischen Hintergrund hat. Auch hierbei handelt es sich um ein Antworten, in dem etwas zu *geben* ist. Das Motiv der Kreativität ist folglich jeder Erfahrung in gewisser Weise inhärent. Gleichwohl liegt die Spezifik der *kreativen Antwort* darin, dass sie den pathischen Hintergrund und die Neuartigkeit im Antworten besonders deutlich zeigt. Im kreativen Antworten wird uns der formierende Charakter des Antwortens stärker *bewusst*.

lässt sich darüber hinaus klären, *wie* dieses Neue entsteht: Neuer Sinn und neue Ordnungen entstehen im kreativen Antworten auf den fremden Anspruch, in dem Wahrgenommenes begriffen, erfasst, verarbeitet oder geordnet wird. Und dieses kreative Antworten ist nicht anders zu erfassen als im Sinne eines kreativ-leiblichen, performativen Geschehens. Mit Waldenfels lässt sich dieses paradoxe Geschehen am Beispiel des Rufnamens, den wir tragen, verdeutlichen: Durch das Andere bzw. den Anderen werden wir zu dem, was wir *sind* bzw. schon *waren* (vgl. Waldenfels, 2007). Wir werden uns dessen, was wir *waren*, allerdings erst im Lichte des Fremden, in der Erfahrung rückwirkend *bewusst*: Wir erhalten den Namen, den wir tragen, von anderen. Es ist ein Widerfahrnis, dem wir uns nicht entziehen können, ein Widerfahrnis, in dem Fremdes – im Erhalten eines *fremden* Namens, das nicht *in uns*, wohl aber *mit uns* seinen Ursprung nimmt – aufscheint. Erst *nachträglich* werden wir uns – wortwörtlich im *Anspruch* – dieser im Anderen begründeten *Ordnung* unseres Selbst bewusst. Wir erfahren uns als derjenige, der wir sind, im Lichte des Fremden *als* das, was wir waren. Wir erfahren uns *als jemanden*, etwa als Nico, Lars oder Nina, einzig im Lichte des Anspruchs, der auf das Widerfahrnis der *Benennung* durch andere verweist. Die Ordnung des Selbst konstituiert sich somit im Fremdbezug. Im kreativen Antworten auf den Anspruch werden wir, wer wir sind; und das wiederum einzig im Lichte des Gewesenen. In der Entstehung der neuen Ordnung des Selbst, die auf das verweist, was war, findet nun insofern auch *Veränderung* statt, da wir durch das *Werden* nicht mehr das *sind*, was wir *waren*.

Und genau jenes Moment der Veränderung in der Entstehung von Ordnungen markiert die hier bedeutsame bildungsbezogene Wendung der Erfahrung des Fremden: »Die Überschreitung von Ordnungen bedeutet mehr als das, nämlich eine Er-findung, eine In-vention, die dort ankommt, wo sie ausgeht.« (Waldenfels, 2002, S. 239) Kreatives Antworten auf einen fremden Anspruch und das Entstehen eines *neuen* Sinns bzw. *neuer* Ordnungen im Lichte des Fremden *sind* Veränderung, weil nichts mehr ist, wie es war. Gegebene Ordnungen werden radikal verändert. Die »Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstbezugs« vollzieht sich dann nicht nur in »sprachlichen (oder anderen zeichenförmigen) Praktiken« (Koller, 2012a, S. 134), sondern in *leiblichen Praktiken*, im kreativen Antwortgeschehen.

Abschließend sind Bildungsprozesse als der gesamte Prozess der diastatisch verbundenen bzw. gebrochenen Erfahrung des Fremden und der damit notwendigerweise einhergehenden Veränderung zu begreifen. Allerdings ist bereits an dieser Stelle kritisch darauf hinzuweisen, dass Bildungsprozesse im Sinne von Bildung, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, mit einem kulturell-gesellschaftlichen Anspruch zu verbinden sind. Die Erfahrung des Fremden allein reicht somit zur Begründung von Bildungsprozessen nicht aus. Es bedarf daher einer erweiternden Konkretisierung dieser Prozesse in der Erfahrung des Fremden.

Zusammenfassung und Konkretisierung

Bevor diese Konkretisierung vorgenommen wird, werden die wesentlichen Motive der bildungsbezogenen Bedeutung der Erfahrung des Fremden zusammengefasst. Bildungsprozesse lassen sich aus phänomenologischer Perspektive beschreiben. Dabei beginnt Bildung nicht »bei uns selbst« (Waldenfels, 1997, S. 51), aber sehr wohl mit uns,

insofern wir ergriffen, angesprochen, berührt und aufgefordert werden. Der Ursprung jedweder Veränderung – und damit von Bildung – liegt im Fremden, das allerdings nicht von dem ihm auf paradoxe Weise *nachträglichen* Antworten abgespalten werden kann. Im Antworten als *Kreation* entsteht Neues im Lichte des Fremden. Es entsteht Sinn, es entstehen Ordnungen und es bildet sich das Eigene. Die Frage, *wie* dieses Neue entsteht, lässt sich mit der Konzeption Waldenfels' beantworten. Neues entsteht im leiblichen Bezug zur Welt, zum Selbst und zum Fremden, im performativ-leiblichen Antworten. Das Entstehen von Neuem ist nicht an sprachliche Prozesse gebunden. Anders als bei Koller (2012a) ist mit Waldenfels anzunehmen, dass neue Welt- und Selbstbezüge in der Erfahrung und im Medium des Leibes entstehen, indem Gegebenes im Lichte des Fremden als Neues erscheint und sich Eigenes konstituiert. Das, *was* entsteht, ist Eigenes in Form von symbolisch strukturiertem Sinn. Das Entstehen von Neuem beschreibt demnach ein Geschehen, in dem etwas *in Ordnung* gebracht wird und dabei »stellt sich das Ordnungsgeschehen als ein Prozess der *Umsetzung* und *Umwandlung* dar« (Waldenfels, 2015b, S. 23; Herv. i.O.). Etwas erfahren heißt auf etwas einzugehen, verarbeitend tätig zu sein, um Ordnung zu stiften. Das (kreative) Antworten auf den Anspruch des Fremden hat ein transformatorisches Moment. Bildungsprozesse bzw. *bildende*, weil *verändernde* Erfahrungen (vgl. Schäfer, 2009) vollziehen sich *in* den Bruchlinien der Erfahrung selbst (vgl. Waldenfels, 2002). Wo »Neues aufbricht« (ebd., S. 9), verändern sich Ordnungen bzw. strukturierende Figuren des Selbst- und Weltentwurfs (vgl. Meyer-Drawe, 2003, S. 511). Das Fremde selbst lässt sich zwar nicht *in Stellung bringen*, es lässt sich aber als etwas auffassen, es lässt sich in seiner Stellung verändern, ohne dabei selbst als Entzugsphänomen erfassbar zu sein. So kann

> »der Ausweg aus dem Dilemma der Fremderfahrung, die durch zunehmende Aneignung ihren Gegenstand aufzehrt, [...] nicht darin liegen, daß das Fremde eine sachgemäßere Bestimmung erhält, sondern nur darin, daß die Stellung des Fremden in der Erfahrung und dementsprechend auch *unsere* Einstellung zum Fremden sich ändert.« (Waldenfels, 1997, S. 50–51; Herv. i.O.)

In Bezug auf Bildung bedeutet das, dass sich in der Erfahrung des Fremden Welt- und Selbstverhältnisse verändern, indem etablierte Ordnungen und Strukturen radikal, d.h. völlig verändert werden. Neues wird hier nicht einfach in bereits Bekanntes integriert, sondern das Bekannte selbst verändert sich. Nun geht allerdings Thorsten Fuchs (2014) davon aus, dass sich von der Vorstellung einer *radikalen* Veränderung verabschiedet werden muss. »Bildungsprozesse vollziehen sich«, so fasst es auch Julia Lipkina (2017) zusammen, »nicht zwingend und vermutlich eher selten als dramatische Konversionserlebnisse« (S. 140). Vor dem Hintergrund des Dargestellten lässt sich diesen Annahmen widersprechen. So ist mit der *Phänomenologie des Fremden* anzunehmen, dass es sich bei Bildung sehr wohl um Prozesse *radikaler* Veränderung handelt, die überdies im *dramatischen Anspruch* des Fremden ihren Ursprung haben. Auch wenn uns diese Veränderung womöglich nicht bzw. nicht immer in ihrer Radikalität *bewusst* ist, so ist doch anzunehmen, dass sich die Ordnungen, die Welt- und Selbstverhältnisse völlig verändern. Weltbezüge ändern sich, weil in der Erfahrung des Fremden *neue* Perspektiven auf die Welt möglich werden. Neue Ordnungen ermöglichen wiederum neuartiges Denken, Wahr-

nehmen und Handeln. Außerdem geht der »Einbruch des Fremden« einher »mit einer Neubewertung des Eigenen« (Waldenfels, 2002, S. 45). Durch die Erfahrung des Fremden lässt sich jedoch »einem Selbst zu sich selbst, aber nie völlig zu sich selbst verhelfen« (ebd., S. 188).

›Völlige‹ Selbsterkenntnis kann kein sinnvolles ›Ziel‹ von Bildung sein. Gleichwohl ermöglicht die Erfahrung des Fremden eine *Bewegung* hin zu sich selbst und eine *Bestimmung* des Selbst vor dem Hintergrund der sich neu eröffnenden Perspektiven. Voraussetzung für Bildung ist allerdings, dass dem Anspruch des Fremden mit *kreativem* Antworten begegnet wird. Bildung bedarf daher der Anerkennung des Fremden und auch der Anerkennung des Fremden in uns selbst: »Fremdes beginnt am eigenen Leib, im eigenen Haus, im eigenen Land.« (Waldenfels, 2007, S. 363) Nur wenn die konstitutiven Momente des Fremden im Eigenen anerkannt und berücksichtigt werden, können sich Selbst- und Weltverhältnisse produktiv im Sinne von verändernd auf das, was ihnen widerfährt, ›einlassen‹.

Beim Bildungsprozess handelt es sich folglich nicht um einen Akt, bei dem etwas *angeeignet* und *eingeordnet* wird. Das Fremde bleibt als Entzugsphänomen unzugänglich. Und doch nötigt es zu einer Neuorientierung und Neuausrichtung der eigenen Verhältnisse. Allerdings lässt sich im Antlitz des Fremden kein ›Gleichgewicht‹ herstellen oder wiederherstellen. Erfahrungen sind in sich gebrochen. Die Existenz einer vorgängigen ›Harmonie‹, die es ›nach Einbruch des Fremden‹ wieder herzustellen gilt, indem dieses etwa in Eigenes ›eingefügt‹ wird, steht zur Disposition. Entsprechend meint Bildung im hier dargelegten Verständnis keinen Prozess des Umbaus einer je schon gegebenen Ordnung dahingehend, dass das Fremde einzuordnen, anzueignen oder einzufügen wäre. Vielmehr *entsteht* das, was *umgebaut* wird, erst im diastatischen Vollzug der Erfahrung selbst. Veränderung ist *radikale* Veränderung. Veränderung ist nichts, was das Einordnen des Fremden, seine Tilgung zugunsten der (Wieder-)Herstellung des eigenen ›inneren Gleichgewichts‹ zur Folge haben *kann*. Veränderung ist *Veränderung im Prozess*, in der das, was sich verändert, erst entsteht. Dieser Prozess der Veränderung findet statt bei dem, *was* erfahren wird, und bei dem, *der* erfährt, allerdings nicht in der Form eines ›Vorher‹ und ›Nachher‹. Etwas wird, was es ist, in der Erfahrung.

Vor dem Hintergrund der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ist nun abschließend festzustellen, dass das Fremde nicht allein die Ur*sache* für Veränderung darstellt, der sich dann wiederum ein sich schrittweise vollziehender (Bildungs-)Prozess *anschließt*. Die Erfahrung des Fremden ist vielmehr der Ur*sprung*, in dem etwas aufbricht und in dem eine (in ihrem Vollzug das zu Verändernde als spezifisches mitstiftende) Veränderung je schon begriffen ist.

Diese Annahmen haben grundsätzliche – und im Kontext geistiger und schwerer Behinderung eine besondere – Relevanz. Bildungsprozesse lassen sich vor dem Hintergrund des Beschriebenen nicht anthropologisch engführen. Wird *Response-ability* als anthropologisches Grundmotiv begriffen, sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in dieser Konzeption von Veränderungs- bzw. Bildungsprozessen notwendigerweise mit bedacht.[7] Erfahrung ist nichts, vor dem wir uns schützen können oder

7 Dass es sich beim Antworten im phänomenologischen Sinne um ein anthropologisches Grundmotiv handeln, wurde bereits dargelegt (vgl. II, Kap. 3.1). Die Grundlegung jenes Motivs findet sich

das nur bestimmten Personengruppen zuteilwird. Erfahrungen machen heißt etwas *durch*machen. In der Erfahrung des Fremden entsteht Neues und etablierte Ordnungen wandeln sich. Dabei handelt es sich weder um (allein) sprachliche Ordnungen noch ist die Umwandlung als sprachlicher Akt zu begreifen. Bildung lässt sich nicht auf das Entstehen neuer *Diskursarten* und *Sprechakte* reduzieren, ebenso wie auch das *Neu-Entstehende* nicht rein sprachlich figuriert ist (vgl. II, Kap. 4.1). Zugleich scheint es fraglich, ob die Veränderung dann notwendigerweise sprachlich ausgedrückt werden kann und muss, um von Bildung sprechen zu dürfen.

4.3 Ansprüche an Bildungsprozesse und Spielräume des Antwortens

Weil Bildung im Rahmen der Arbeit nicht *jeden* Veränderungsprozess meint, sondern ethische, gesellschaftliche und kulturelle Ansprüche beinhaltet (vgl. II, Kap. 1.4), bedarf es bestimmter Konkretisierungen hinsichtlich der beschriebenen Veränderungsprozesse, die sich im Lichte des Fremden ereignen. Es ist nur dann von Bildungsprozessen zu sprechen, wenn der *Anlass* ebenso wie die *Spielräume des Antwortens* in Bezug auf kulturelle und ethisch-moralische Ansprüche spezifiziert werden.

Kulturelle Ansprüche an Bildungsprozesse

Bildung als originär kulturelles Phänomen (vgl. I, Kap. 1.2) beschreibt Prozesse, die sich in der Erfahrung des Fremden anhand kulturell-symbolischer Strukturen vollziehen. Bildungsprozesse sind jedoch keine Aneignungs- oder Verinnerlichungsprozesse bestimmter, tradierter oder kanonisierter Gegenstände und kultureller Inhalte. Bildung ist auch kein Erwerbsprozess eines bestimmten kulturellen (Fach-)Wissens. Bildungsprozesse sind radikale *Veränderungs*prozesse, die sich dahingehend eingrenzen lassen, dass sie sich *im Austausch*, genauer gesagt in der *Erfahrung* mit kulturell-symbolischen

---

auch bei Cassirer (1944/2007), was es ermöglicht, die beiden theoretischen Säulen der vorliegenden Arbeit näher zusammenzuführen. Laut Cassirer sind es die Fähigkeiten, auf Erfahrungen nicht bloß zu reagieren, sondern zu antworten (*response*), die den Menschen vom Tier unterscheiden. *Response-ability* lässt sich somit auch in Bezug auf Cassirer und aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als menschliches Grundmotiv begreifen. Für den weiteren Verlauf der Untersuchung ist in Bezug auf Cassirer zweierlei bedeutsam: Erstens sind es nicht die kognitiven Fähigkeiten, die den Menschen laut Cassirer dazu veranlassen, auf Erfahrungen nicht nur zu reagieren, sondern zu *antworten*. Es sind die *affektiv-emotionalen* Fähigkeiten, die ein *Antworten* ermöglichen und die den Menschen vom Tier unterscheiden (vgl. Cassirer, 1944/2007). Zweitens bilden die affektiv-emotionalen Fähigkeiten sowie die sich daraus ergebende Möglichkeit, zu *antworten*, laut Cassirer die Voraussetzung für die kulturelle Entwicklung des Menschen (vgl. ebd.). Solche Annahmen entfalten im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Potenzial, weil affektiv-emotionale Fähigkeiten vor dem Hintergrund des Beschriebenen als Voraussetzung für Bildung respektive Bildungsprozesse gelten. Weil es sich bei diesen Fähigkeiten nun um elementar-anthropologische Fähigkeiten handelt, ist Bildung auch mit Bezug auf Cassirer nicht auf bestimmte Personengruppen oder aber das Vorhandensein spezifischer Fähigkeiten, wie etwa Sprachfähigkeit, zu beschränken. Inwiefern affektiv-emotionale Motive für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung von Bedeutung sind, wird im dritten Teil der Arbeit (III. Staunen) untersucht.

Gegenständen und Strukturen innerhalb kultureller Ordnungen ereignen. Diese Erfahrungen haben ihren Ursprung im Fremden, das beunruhigt, affiziert, herausfordert und anspricht (vgl. II, Kap. 2). Das Fremde kann sich in kulturellen Symbolbeständen und Strukturen zeigen. Waldenfels unterscheidet verschiedene Formen der Fremdheit und benennt neben der Fremdheit unserer selbst auch die Fremdheit der Anderen sowie die Fremdheit einer anderen Kultur, einer anderen Sprache oder einer anderen Lebensart (vgl. Waldenfels, 2021). Im Kontext des kulturtheoretisch konkretisierten bildungsbezogenen Hintergrunds dieser Arbeit ist die kulturelle Fremdheit bzw. die Fremdheit, die sich aus dem Vorhandensein kultureller Ordnungen und Grenzen heraus ergibt, von besonderem Interesse. Kulturelle Fremdheit ist dabei jedoch nicht auf fremde Kulturen, fremde Sprachen oder fremde Lebensweisen zu beschränken. Die »Fremdheit einer anderen Ordnung« (Waldenfels, 2007, S. 363) ist für Bildung ebenso bedeutsam wie Fremdheit der (vermeintlich) eigenen Ordnung bzw. – analog zur Fremdheit »im eigenen Haus« (Waldenfels, 1997, S. 11) – die »Fremdheit im eigenen Land« (Waldenfels, 2007, S. 363). Vielfach wurde bereits darauf verwiesen, dass das Eigene »mit Fremdem durchsetzt« (ebd.) ist. Dies gilt auch für die eigenen kulturellen Ordnungen. »Fremdheit«, so Waldenfels (2007), »durchdringt schließlich alle Ordnungen, die unser Zusammenleben ermöglichen« (S. 364). So sind die (kulturellen) Ordnungen, in denen wir uns bewegen, doch nie völlig unsere eigenen (vgl. II, Kap. 3.2).[8]

> »Keine Kultur ist bei sich selbst zu Hause; jede Kultur geht sich selbst voraus, indem sie immer wieder eine Schwelle überschreitet, ohne endgültig jenseits der Schwelle ihren gebührenden Platz zu finden. Jede Kultur sieht sich konfrontiert mit kulturell Fremdem innerhalb und außerhalb ihrer selbst, und nur so gewinnt sie ihre Eigenart.« (Waldenfels, 2001, S. 112)

Die eigenen kulturellen Ordnungen entstehen durch Grenzziehungen. Und erst diese Grenzen machen Fremdheit möglich. Dabei ist freilich nicht anzunehmen, dass eine Normalordnung existiert, vor deren Hintergrund alles andere als fremd erscheint (vgl. II, Kap. 3.2). Auch die vermeintlich eigene Kultur ist geprägt von »transkulturelle[n] Überschüsse[n]« (Waldenfels, 2007, S. 364), die die Annahme eines völligen Ein- bzw. Ausschlusses in eine (vermeintlich) völlig eigene kulturelle Ordnung verhindern. Wird dieser elementare Umstand übersehen, kann das die trügerische Annahme des völlig Eigenen zur Folge haben: »Es fehlt die innere Distanz, die Helmuth Plessner als ›exzentrische Positionalität‹ bezeichnet hat. Die Missachtung des Außerordentlichen führt dazu, dass kulturelle Ordnungen als bloße Normalordnungen funktionieren.« (Ebd.) Darin liegt die Gefahr, allem, was außerhalb jener vermeintlichen Normalordnung liegt, feindschaftlich gegenüberzutreten. Demgegenüber ist das Fremde als Fremdes im Eigenen, als Fremdes im eigenen Leib ebenso wie als Fremdes in eigenen kulturellen Ordnungen anzuerkennen. Fremdheit kann in eigenen und in anderen Ordnungen

8 Wenn im Nachfolgenden von *kulturellen Ordnungen* die Rede ist, dann sollen damit keine festen und feststehenden kulturellen Ein- und Ausschlussgrenzen markiert werden. Die Annahme kultureller Ordnungen schließt die *Pluralität* von Fremdheiten und die jeder Ordnung inhärenten transkulturellen Überschüsse ein (vgl. Waldenfels, 2007, S. 364).

erfahren werden. Als Beispiel lassen sich kulturelle Feiern oder Riten benennen, die auf »kollektive[...] Stiftungsereignisse« (ebd.) verweisen, die doch nie von uns selbst und nie vom Kollektiv ausgehen, sondern als solche bereits Widerfahrnischarakter aufweisen: »Wir feiern geschichtlich Gewordenes, das wir nicht in der Hand haben. Jede Feier hat etwas von einer Fremdheitsfeier.« (Ebd.)

Sind Erfahrungen, die wir innerhalb kultureller Ordnungen und anhand kulturell-symbolischer Strukturen und Gegenstände machen, Veränderungsprozesse, werden diese zu *Bildungs*prozessen, insofern sie in *kulturellen* Ordnungen gemacht werden. Bildung bezeichnet Veränderungsprozesse, die sich in der (Fremd-)Erfahrung von Lebensarten, von Gewohnheiten und Sitten, in der Erfahrung der Muttersprache, Erfahrung von Fremdsprachen und Ritualen ereignen. Auch kann es sich um Fremderfahrungen handeln, die sich in der Begegnung mit symbolisch-kulturellen Gegenstände aus den Bereichen der Kunst, der Musik, der Literatur, der Religion und weiteren *symbolischen Formen* ereignen. Das Fremde haftet kulturell-symbolischen Strukturen der eigenen wie auch anderer kultureller Ordnungen an. Damit ist der Anlass für Bildungsprozesse spezifiziert, ohne das Fremde an sich zu bestimmen. Dieses bleibt weiterhin fremd. Bildungsbezogen bedeutsam sind daher im Rahmen dieser Arbeit Ereignisse innerhalb kultureller Ordnungen, in denen sich Fremdes zeigt, indem es affiziert. Der Anlass für Bildungsprozesse kann außerdem hinsichtlich eines weiteren Aspekts präzisiert werden.

Bildungsprozesse können ihren Ursprung in kollektiven Stiftungsereignissen bzw. *Schlüsselereignissen* haben (vgl. Waldenfels, 1987, S. 151).[9] Der Begriff des *Schlüsselereignisses* findet sich bereits in der Phänomenologie Waldenfels' und erhält in dieser Arbeit eine bildungsbezogene Konnotation. Bei Schlüsselereignissen handelt es sich laut Waldenfels um »Urstiftungen«, die »das individuelle und kollektive Leben skandieren« (ebd.). Dazu zählt er

> »Ereignisse und Instanzen der Kindheit, Familienbindungen, Kindheitsorte, frühe Vorlieben und Traumata, frühe Leseabenteuer; dazu gehören entscheidende Lebensereignisse wie Liebesgeschichten, Konversionen, Krankheiten; urgeschichtliche Einbrüche wie die Entdeckung des Feuers, der Beginn der Viehzucht und das Seßhaftwerden; kulturelle Etappen wie Entdeckungen, Erfindungen, Religionsstiftungen, Wirtschaftskrisen und Vertreibung; schließlich politische Ereignisse wie Krieg, Revolution, Verfolgung, Pogrom oder Résistance.« (Ebd.)

Als Schlüsselereignisse im Sinne Waldenfels' sind folglich bestimmte Ereignisse zusammenzufassen, die insofern in besonderer Weise mit Bildung verknüpft werden können, als darin ganz bestimmte, nämlich gemeinsam geteilte ebenso wie (individuell und kollektiv) lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrungen ihren Ursprung haben (vgl. Waldenfels, 2001, S. 80). Diese Ereignisse haben nach Waldenfels (1987) lehrenden – und womöglich auch bildenden – Charakter, insofern »hier Pathos und Mathos [...] sich ver-

9 Eine bildungstheoretische Wendung des Begriffs *Schlüsselereignis* findet sich bereits bei Bugiel (2021). Dieser versteht die Erfahrung des Fremden als ein den BILDUNGS-Prozess *auslösendes* Schlüsselereignis (vgl. ebd., S. 39–50).

stricken und jedes vorgängige Richtmaß versagt« (S. 151). Durch jene Stiftungsereignisse wird das kulturelle Leben, werden »unsere Gewohnheiten, Sitten und Traditionen« (Waldenfels, 2007, S. 364) mit einem (kollektiven) Sinn versehen. Nun ist anzunehmen, dass sich dieser Sinn durch die Erfahrung symbolisch strukturierter Gegenstände der jeweiligen kulturellen Ordnungen zeigt (vgl. II, Kap. 3.1). Das Motiv des Schlüsselereignisses lässt sich dann in Bezug auf Bildungsprozesse fruchtbar machen. Bildungsprozesse, so lautet die These dieser Arbeit, können auch Erfahrungen beschreiben, die ihren Ursprung in einem situativen und singulären Stiftungsereignis, einer *kulturell bedeutsamen Urstiftung* haben. Diese Urstiftungen prägen die gegenwärtigen kulturell-symbolischen Ordnungen mit, sie ermöglichen Grenzziehungen und konstituieren Ordnungen. In diesem Sinne können *kollektiv bedeutsame Schlüsselereignisse* auch zeitlich *nach* ihrem ursprünglichen, singulären und zeit-räumlich gebundenen Sich-Ereignen innerhalb kulturell-symbolischer Systeme, in denen sie sich vollziehen, affizieren, herausfordern, ansprechen oder erschüttern. Die Ereignisse sind als Ursprung gemeinsam geteilter ebenso wie (individuell und kollektiv) lebensgeschichtlich bedeutsamer Erfahrungen mittels Symbolen in die kulturellen Ordnungen eingeschrieben bzw. sie konstituieren diese Ordnungen mit. Sie können dann in ihrer symbolisch-figurierten Verkörperung auch *nachträglich* affizieren. Kultureller Austausch bzw. kulturelle Teilhabe meint dann auch das gemeinsame lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahren, dessen Ursprung in einem Ereignis zu finden ist, dem die Erfahrung (zeitlich bzw. epochal) nachträglich ist.

So müssen wir beispielsweise den Beginn des Zweiten Weltkriegs nicht selbst miterlebt haben, um von diesem Ereignis auch heute noch *in Anspruch genommen* zu werden. Angesprochen werden wir in der Erfahrung, die ihren Ursprung wiederum in einem in kulturellen Symbolbeständen verkörperten Widerfahrnis hat. Solche kulturellen Symbolbestände können Fotos, Geschichten, Literatur, Musik oder (Tage-)Bucheinträge sein, in denen das *Schlüsselereignis* symbolisch zum Ausdruck kommt. Durch die Symbolbestände kann uns das Schlüsselereignis herausfordern, ergreifen und affizieren. Mit anderen Worten trifft uns das singuläre Ereignis nachträglich – und zwar in der Erfahrung der Verkörperung eines medial verschieden repräsentierten, symbolisch strukturierten Sinns. Unter diesen Voraussetzungen ist es möglich, kulturelle und kollektiv geteilte Erfahrungen zu machen. Dabei geht es bei Bildung nicht um ein bloßes ›Weitergeben‹ von Wissen. Es geht um verändernde Erfahrung, die ihren Ursprung in diesem gemeinsam geteilten Schlüsselereignis nimmt.

Kulturtheoretisch pointierte Bildungsprozesse lassen sich also als Veränderungsprozesse begreifen, deren Ursprung in der Erfahrung »*extraordinäre*[r] Fremdheit« (Waldenfels, 2007, S. 364; Herv. i.O.) liegt.[10] Diese Fremdheit zeigt sich im Medium symbolisch strukturierter Gegenstände und Sinngefüge, die kollektive Stiftungs- respektive Schlüsselereignisse repräsentieren. Kulturelle Teilhabe stellt dann die Voraussetzung dafür dar, Erfahrungen mit kulturell bedeutsamen Gegenständen überhaupt machen zu können.

10 Das bedeutet nicht, dass alle anderen Dimensionen der Fremdheit nicht auch von bildungsbezogener Bedeutung sein können. Hinsichtlich der Hervorhebung der kulturellen Dimension in dieser Arbeit vor dem Hintergrund des spezifischen Problems im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (vgl. I, Kap. 1.2) werden hier allerdings vornehmlich verändernde *extraordinäre Fremdheitserfahrungen* thematisiert.

Zugleich lassen sich die Erfahrungen mit diesen Gegenständen als Teilhabe verstehen, insofern es die Erfahrung ermöglicht, am System *Kultur* produktiv und rezeptiv teilzuhaben. Nur dann kann auch dem »kulturellen Teilhabebedürfnis« (Groß-Kunkel, 2017, S. 138) hinreichend begegnet werden.

Neben den Spezifizierungen des Anlasses für Bildungsprozesse zeigen sich auch bestimmte, für Bildung entscheidend begrenzte *Spielräume des Antwortens*. Veränderung ist nur dann als Bildung zu begreifen, wenn die Antworten auf den Anspruch des *extraordinär* Fremden auch auf jene kulturell-symbolischen Ordnungen zurückwirken können, wenn also im Antworten neue Ordnungen entstehen, in denen neues, kulturell-symbolisches Denken, Wahrnehmen, Handeln und Verhalten grundsätzlich möglich wird: »Kultur entsteht und bildet sich nicht anders als in Antwort auf Fremdartiges.« (Busch, 2011, S. 290–291) Verändert wird somit in der Erfahrung, die sich als Bildungsprozess zeigt, derjenige, *der* erfährt und zugleich auch das, *was* erfahren wird. Die Veränderung dessen, was erfahren wird, impliziert die Veränderung der jeweiligen kulturellen Ordnungen.

Fremderfahrungen, die anhand von symbolischen Strukturen gemacht werden und die Welt- und Selbstverhältnisse radikal verändern und sodann produktiv auf neues kulturelles Wahrnehmen, Denken und Handeln wirken, werden nun anhand von zwei Beispielen konkretisiert. So ist etwa das Hinhören auf eine Melodie, die wiederum als symbolisch strukturierter kultureller Gegenstand gilt, ein Antworten, das einerseits Welt- und Selbstbezüge verändert, insofern neuer Sinn gebildet wird und die Erfahrung des Nicht-Hörens sich erst im Lichte dieser Melodie konstituiert. Zugleich ermöglicht diese Erfahrung des vormals Gegebenen im gegenwärtigen Werden durch neues Hören, neues Wahrnehmen und Denken wiederum die (produktive) (Mit-)Gestaltung der kulturellen bzw. in diesem Falle der musikalischen Ordnungen.

Ein anderes Beispiel ist ein bunt bemaltes Ei, das uns anrührt und affiziert, das uns *auffällt* und uns *aufmerken* lässt. Als *Osterei* erhält jenes bunte Ei in der Antwort auf den Anspruch seine Bestimmung. Das Osterei verweist als vom Menschen geschaffenes *Symbol* auf eine religiöse Urstiftung, ein religiöses Schlüsselereignis, das gesellschaftlich-kulturelle bzw. religiöse Ordnungen bis heute bestimmt und kollektiven Sinn stiftet. In der symbolischen Bestimmung vollzieht der Erfahrende eine Veränderung, weil sich die vormals *unbewusste* Ordnung der christlich-religiösen respektive kulturellen Eingebundenheit des Selbst erst in der Erfahrung des Fremden und im Antworten auf den Anspruch des Fremden konstituiert. Mit anderen Worten eröffnen sich im Erschließen der Bedeutung des Ostereis eigene, bereits gegebene Ordnungen. Wir *werden* zum christlich-religiös bzw. kulturell geprägten Selbst, das wir *waren, in* der Erfahrung, die sich mittels eines kulturell-symbolischen Gegenstandes vollzieht. Die Erfahrung des Selbst *als christlich-religiös* oder *kulturell geprägtes Selbst* geht mit der Veränderung etablierter Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses einher. Gleichsam macht es jene *neue* Erfahrung möglich, sich innerhalb der erfahrenen christlich-religiösen bzw. kulturellen Ordnungen zu verhalten. Das bunte Ei wird zum Medium, durch das neue Sichtweisen, neue Perspektiven und neues kulturstiftendes und -erhaltendes Verhalten und Denken möglich werden.

Ethisch-normative Spielräume und Grenzen

Nur solche Veränderungsprozesse sind auch *Bildungs*prozesse im Sinne dieser Arbeit, die sich durch die Erfahrung kulturell-symbolisch strukturierter Sinnbestände und Gegenstände ereignen; das sind Veränderungsprozesse, die sich in Erfahrungen vollziehen, die ihren Ursprung im Fremden haben, wobei sich dieses Fremde für Bildung anhand symbolischer Gegenstände zu zeigen hat. Mit der kulturellen Konkretisierung von Bildungsprozessen geht eine weitere, für Bildungsprozesse notwendige Bedingung einher, die sich auf die ethisch-normativen Grenzen des Anspruchs wie auf die Spielräume des Antwortens bezieht.

Nur solche Veränderungsprozesse sind auch Bildungsprozesse, bei denen das bzw. der Andere nicht verletzt, eingeschränkt oder beeinträchtigt wird. Somit sind die Spielräume eines bildungsbezogenen Antwortens einzugrenzen. Diese beschränken sich darauf, dass jenes Antworten neue Spielarten des Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Handelns hervorbringt, die das Gute Leben für sich selbst und in der Gemeinschaft ermöglichen bzw. dessen Möglichkeit nicht beeinträchtigen. Das bedeutet, dass sich die Spielräume des Antwortens an den ethischen Ansprüchen einer Gesellschaft und an den Grenzen eines gemeinschaftlichen Wertekonsenses zu orientieren haben (vgl. II, Kap. 1.4).[11] Veränderung bzw. das aus Veränderung erwachsende *Neue* darf individuell wie kollektiv weder traumatisierend noch verletzend wirken. Gleiches gilt für neu entstehende Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsspielräume.

Darüber hinaus sind Veränderungsprozesse nur dann als Bildungsprozesse zu begreifen, wenn die Veränderung aus einem Ereignis erwächst, das weder traumatisiert noch über ein vertretbares Maß hinaus verletzt. Mit dieser Präzisierung wird gewissermaßen die Wirkung des Fremden in Bezug auf Bildung eingeschränkt, was im Nachfolgenden weiter ausgeführt wird (vgl. II, Kap. 5.2). Diese Einschränkung ist nicht ganz vorbehaltlos zu treffen, weil sie implizieren könnte, es ginge darum, das Fremde zu bestimmen, indem es *eingeschränkt* wird. Das Fremde – dies sei erneut betont – lässt sich jedoch einzig indirekt erfassen. Dennoch bedarf es vor dem Hintergrund des bildungsbezogenen Kontextes dieser Arbeit der Einschränkung, dass die Veränderung, die dem, was widerfährt, erwächst, nur dann als Bildungsprozess zu bezeichnen ist, wenn die *Wirkung* des Fremden als das indirekt Fassbare weder verletzt noch traumatisiert, weder Schmerz noch Gewalt zufügt. Somit wird in Bezug auf Bildungsprozesse in der vorliegenden Arbeit nicht *das Fremde* bestimmt. Begrenzt werden einzig die *Spielräume des Anspruchs des Fremden*. Erst unter der Bedingung, dass das Fremde nicht traumatisiert und verletzt, wird es zu einer – in Bezug auf Bildung – bedeutsamen »*Herausforderung*« (Bugiel, 2021, S. 49; Herv. i.O.). Diese Herausforderung ist als *Wirkung* des Fremden »zwischen *Unterforderung* und *Überbeanspruchung* anzusiedeln« (ebd.; Herv. i.O.). Während sich die Wiederholung von bereits Bekanntem als Unterforderung zeigt und Veränderung durch bloß reproduzierendes Antworten verhindert, ist auch das, was sich in *absoluter* Fremdheit

11 Diese Einschränkung des Auslösers verändernder Erfahrung ist notwendig, wenn Bildung im Rahmen dieser Arbeit als gesellschaftliches und damit auch als (institutionell) organisiertes, wenigstens angeleitetes bzw. begleitetes Geschehen mit normativem Anspruch verstanden wird (vgl. II, Kap. 1.4).

zeigt, nicht bildungsbezogen bedeutsam, weil es nichts anderes als zusammenhanglose Signale oder Reize darstellt. Auch aus der *Überbeanspruchung* erwächst keine Veränderung, die sich als Bildungsprozess zeigt. Überbeanspruchung kann sich überdies bis zur Traumatisierung steigern. Keines der beiden Extreme, weder die Unterforderung noch die Überbeanspruchung, zeitigt Ansprüche, die Veränderung ermöglichen, welche als Bildungsprozess zu bezeichnen ist.

Zusammenfassung und Konkretisierung

Es sind also verschiedene *Ansprüche*, mit denen Veränderung verbunden ist, damit im Rahmen dieser Arbeit von Bildungsprozessen gesprochen werden kann. So bedarf es einerseits eines Anspruchs von Fremdem, um Bildungsprozesse grundsätzlich zu veranlassen. Andererseits hat auch das Antworten auf die Ansprüche des Fremden wiederum verschiedenen Ansprüchen zu genügen. Nur (einer ethischen, gesellschaftlichen und kulturellen Norm) *entsprechendes* Antworten auf die Ansprüche des Fremden meint Bildung im hier vertretenen Verständnis.

Im Rahmen dieser Arbeit stellt der Anspruch auf BILDUNG und kulturelle Teilhabe einer bestimmten Personengruppe den Ausgangspunkt der Untersuchungen dar. Kulturelle Teilhabe, so wurde deutlich, erfordert die Erfahrung kulturell-symbolisch strukturierter Gegenstände. Diese Gegenstände lassen sich nun abschließend als *anspruchsvolle* Gegenstände konkretisieren. Der Begriff des *Anspruchsvollen* hat im bildungsbezogenen Nachdenken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bereits Tradition (vgl. I, Kap. 3.2). So fordert Lamers zur Erfüllung des *Anspruchs auf Bildung* von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung bereits Anfang des Jahrhunderts die Darbietung sogenannter *anspruchsvoller Inhalte*. Darunter versteht er Inhalte, die

> »Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen, diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen, sich nicht grundlegend […] von den Bildungsinhalten nicht-behinderter Menschen unterscheiden und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen.« (Lamers, 2000, S. 197)

Auch Lamers und Heinen (2006) verstehen unter *anspruchsvoll* anderes als das, was im alltäglichen Sinne (nämlich im Sinne von schwer, komplex etc.) gemeint ist: »Anspruchsvoll beinhaltet für uns zwar nach wie vor ›niveauvoll‹ und ›ambitioniert‹, aber noch stärker ›ansprechend‹.« (Ebd., S. 159) Dabei meint »an Inhalten orientierte Bildung […] nicht die Anhäufung von Wissen«, sondern eine Formung oder »Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterlässt« (Lamers, 2000, S. 197). Damit lassen sich *anspruchsvolle Inhalte* nun im Rahmen der vorliegenden Arbeit als symbolisch-strukturierte Gegenstände erfassen, an denen sich Fremdes zeigt, das als solches wiederum einen *Anspruch auf ein Antworten* innerhalb der benannten bzw. begrenzten *Spielräume des Antwortens* erhebt. Die Erfahrung mittels kulturell-symbolischer Gegenstände soll Veränderungen bewirken, durch die der *Anspruch auf kulturelle Teilhabe* der Personengruppe be-antwortet werden kann.

4.4 Leiblicher Ausdruck als kreative Antwort

Mit Blick auf die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* bleibt die Frage nach der (empirischen) Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen, die im Kern abermals die Frage nach der Rolle der Sprache für Bildung aufwirft, weiter bestehen. Für Koller (2012a, S. 151–167) stellen *transformatorische Bildungsprozesse* sprachlich strukturierte und sprachlich *artikulierte* Erfahrungen dar, was für ihre empirische Überprüfung von Bedeutung ist (vgl. II, Kap. 2.1). Auch wenn Veränderung ein nicht bloß sprachliches Geschehen darstellt, schleicht sich ein exklusives Moment durch die in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* formulierte Notwendigkeit der nachträglichen sprachlichen Artikulierung der Erfahrung wieder ein. Durch den Anspruch der empirischen Überprüfung von Bildungsprozessen mittels narrativer Interviews zeigen sich somit abermals exklusive Tendenzen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Die begrenzte Möglichkeit der empirischen Überprüfung aufgrund eingeschränkter oder fehlender verbalsprachlicher Fähigkeiten der Personengruppe könnte überdies zu der Annahme führen, dass Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung nicht stattfinden, insofern sie sich eben nicht nachweisen lassen, bzw. dass diese Prozesse hinsichtlich ihrer Überprüfbarkeit völlig im Dunkeln liegen. Auch wenn grundsätzlich kritisch gefragt werden kann, inwiefern es der empirischen Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen überhaupt bedarf bzw. ob diese überhaupt möglich ist (vgl. II, Kap. 2.2), stellt sich im Kontext dieser Arbeit doch einmal mehr die Frage, inwiefern eine sprachliche Verarbeitung von Erfahrung erstens überhaupt notwendig ist, und zweitens, inwiefern es der sprachlichen Verarbeitung bedarf, um belegen zu können, dass Erfahrung verändernden Charakter aufweist. Auch wenn also der Frage der empirischen Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen im Rahmen dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle zukommt, bleibt die Frage nach der sprachlichen Verarbeitung von Erfahrung bestehen.

Die im Folgenden zu überprüfende These lautet, dass Erfahrung und das Entstehen von Neuem zwar durchaus an einen ordnungsstiftenden Ausdruck, an die *gegebene Antwort* gebunden sind, es sich dabei aber nicht notwendigerweise um einen *sprachlichen* Ausdruck, um eine *verbalsprachlich* artikulierte Antwort handeln muss bzw. dass eine in der (Sprach-)Philosophie vorgenommene scharfe Trennung zwischen Erfahrungssinn und sprachlicher Bedeutung (vgl. Frege, 1892) aufgehoben werden kann. Angenommen wird, dass die von Koller (2012a) für *transformatorische Bildungsprozesse* postulierte Notwendigkeit des sprachlichen Ausdrucks und der sprachlichen Artikulation vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* relativiert werden kann. Es erfolgt der Versuch einer *Verschiebung* der *gegebenen Antwort* in einen (vorsprachlichen) *Zwischenbereich*. Zu fragen ist, ob das, was erfahren wird, in Sprache *überführt* werden muss, um von Bildung sprechen zu können. Damit wird außerdem erneut die Frage nach dem Entstehen von Neuem berührt (vgl. II, Kap. 4.2).

Zwischen Sinn und Bedeutung

Zur Bearbeitung dieser Fragen richtet sich der Blick nun auf den Übergang »von der Erfahrung zum Ausdruck« (Waldenfels, 1995, S. 106). Die Annahme eines Übergangs impli-

ziert bereits, dass sich die Erfahrung – obwohl uns dies unsere distanzstiftende Sprache oftmals suggerieren will – *nicht* in zwei voneinander getrennte Bereiche, nämlich einen sprachlichen und einen nicht-sprachlichen Bereich, spalten lässt. Es ist die Fokussierung und Stärkung jenes Übergangs, des Bereichs *zwischen* Erfahrung und Ausdruck, *zwischen* Sinn und Bedeutung, durch den die Annahme zweier voneinander getrennter, unverbundener Seins-Bereiche widerlegt werden kann.

Sinn ist das, was sich in der Erfahrung bildet. Sinn findet »auf alle intentionalen Erlebnisse […], auf alle Bewusstseinsakte Anwendung« (Tengelyi, 2007, S. 5). Husserl spricht dementsprechend von einem jede Erfahrung bestimmenden *Wahrnehmungssinn* (vgl. Hua III/2, S. 645) bzw. von einem *Erfahrungssinn* (vgl. Hua I, S. 123). Bedeutung ist hingegen das, mit dem dieser Sinn – sozusagen *nachträglich* und *sprachlich* zum Ausdruck gebracht – belegt, geordnet und strukturiert wird. Erfahrung ist das Geschehen, in dem sich Sinn nicht nur bildet, sondern auch »*artikuliert* und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen« (Waldenfels, 1997, S. 19; Herv. T.S.). Das, was womöglich diffus und unbestimmt wahrgenommen wird, erhält in der Erfahrung seine Bedeutung. So verlangt jeder Wahrnehmungssinn nach einem (sprachlichen) Ausdruck. Anders wäre einem »in sich unbestimmt-mehrdeutigen Sinn sonst nicht« (Tengelyi, 2004, S. 797) beizukommen. Der mehrdeutige Sinn ließe sich weder festsetzen noch bestimmen. Anders gesagt bliebe jedes »Widerfahrnis […] wirkungslos und unwirklich, käme es nicht zum Ausdruck oder zur Sprache« (Waldenfels, 2015a, S. 22). Die Erfahrung bliebe *stumm*. Unterschieden wird dabei das Gesagte (Bedeutung) vom Zu-Sagenden (Sinn) und »im Gegensatz zum Gesagten ist das Zu-Sagende nichts Sprachliches« (Tengelyi, 2004, S. 797). Allerdings sind Erfahrungssinn und Bedeutung nicht getrennt voneinander zu betrachten. Die sprachliche Bedeutung hat ihren Ursprung in der Erfahrung. Dementsprechend gilt:

> »Für eine phänomenologische Bestimmung des Verhältnisses von Sprache und Welt bzw. von Sprache und Erfahrungswirklichkeit bleibt dabei der leitende Gesichtspunkt die wechselseitige Bezogenheit beider aufeinander im Prozess des Zur-Sprache-Bringens der Erfahrung – einem Prozess, in dem ihre Differenz nicht restlos aufgehoben, sondern immer wieder neu erzeugt wird.« (Breitling, 2017, S. 218)

Damit rückt das *Paradox des Ausdrucks*, das bereits Merleau-Ponty beschreibt (vgl. ebd., S. 218–219), in den Fokus der Betrachtung. Das Paradox besagt, »dass dem ›Überschuss des Gesagten‹, der aus der Eigendynamik sprachlicher Sinnbildung entspringt, ein ›Überschuss des zu Sagenden‹ entspricht, das die menschliche Rede allererst motiviert« (ebd.). Waldenfels wiederum begründet die *Ausdruckstätigkeit* bzw. das *Ausdrucksgeschehen* als *Paradox des Ausdrucks*. Dieses Paradox liegt

> »in dem Verhältnis des aktuellen Ausdrucks zu dem, *was noch auszudrücken ist*, und zu den Mitteln, Wegen, Gestalten, kurz: den ›fertigen Ausdrücken‹, in denen etwas *schon ausgedrückt ist*, sei es in einer bestimmten Sprache, sei es vor jeder bestimmten Sprache in einer Art von Vor-Sprache (*pré-langage*).« (Waldenfels, 1995, S. 109; Herv. i.O.)

Nach Waldenfels sind Auszudrückendes und Ausgedrücktes voneinander zu trennen, sie fallen jedoch gleichsam zusammen, ohne dabei je eins zu sein. Jede Form des Ausdrucks im Sinne des Ausgedrückten ist für Waldenfels ein »*schöpferische*[r] *Ausdruck*« (ebd.; Herv. i.O.), der weder je »*pure Neuschöpfung*« noch »*pure Nachschöpfung*« (ebd., S. 110; Herv. i.O.) sein kann, weil es sich beim Ausdrücken um ein responsives Geschehen handelt. So kommen Erfahrung und Ausdruck nie zur Deckung:

> »Die Kennzeichnung des schöpferischen Ausdrucks als *Paradox* besagt nunmehr, daß das fragliche Phänomen gegensätzliche Aspekte und gegensätzliche Bestimmungen aufweist, die nicht in eine einheitliche Bestimmung überführt und in einer umfassenden oder höheren Bestimmung aufgehoben werden können.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Das eigentümliche Verhältnis von Sinn und Bedeutung lässt sich mit Waldenfels darin bestimmen, dass das *Zu-Sagende* vom Ausdruck, vom *Gesagten*, nie *vollständig* eingeholt werden kann (vgl. II, Kap. 4.2). Denn Erfahrungssinn (*Zu-Sagendes*) – bzw., wie Merleau-Ponty (2004, S. 203) schreibt, der *wilde Sinn* – und Sprachbedeutung (*Gesagtes*) sind laut Waldenfels (1995, S. 111) nicht identisch. Gleichwohl kann im (sprachlichen) Ausdruck das, *was* diese Sprache bzw. diesen Ausdruck *wachruft*, überhaupt erst eingeholt werden. Es bedarf also sehr wohl eines Ausdrucks, um das, *was* wachruft, zur Bestimmung zu bringen. Der eigentümliche Zusammenhang zwischen Erfahrungssinn und sprachlicher Bedeutung lässt sich allerdings so zusammenfassen, dass das sprachliche Gebilde nicht von den Bewusstseinsintentionen abzulösen ist, zugleich aber mit diesen nie zur Deckung kommt (vgl. Tengelyi, 2004, S. 797). Der sprachliche Ausdruck holt den Erfahrungssinn niemals vollständig ein (vgl. Meyer-Drawe, 2021, S. 10). Außerdem bestimmt der Erfahrungssinn als »das *Zu-Sagende*« die »Suche nach dem Ausdruck« (Tengelyi, 2004, S. 797; Herv. i.O.) mit. In jeder Erfahrung ist ein *Mehr-an-Sinn* gegeben, das sich nicht in sprachliche Bedeutung *über-setzen* lässt und das zugleich zur Sprache bzw. zum Ausdruck drängt. Es handelt sich, wie Meyer-Drawe im Gespräch mit Vanessa Albus (2018) sagt, um »vorsprachliche Dimensionen unserer Erfahrungen, die sprachlich nicht auszuschöpfen sind« (S. 66). In diesen Annahmen gründet auch das Phänomen des *kreativen Antwortens*, in dem die schöpferische Kraft des Antwortens besonders hervortritt (vgl. II, Kap. 4.2). Vor diesem Hintergrund lässt sich der Ausdruck selbst nicht als definiertes ›sprachliches Ende‹, sondern als ein Übergangsphänomen begreifen.

Ausdruck als Übergangsphänomen

Wenn sich der Ausdruck weder als Neuschöpfung noch als Nachschöpfung, weder von einem Anfang noch von einem definierten Ende aus bestimmen lässt, ist ihm nur über das Geschehen selbst beizukommen: Der Übergang »von der Erfahrung zum Ausdruck« (Waldenfels, 1995, S. 106) lässt sich nur als *Vollzug* in einem *Dazwischen* denken. Dass etwas als etwas auftritt, bedeutet, »daß es sich als Sinn in statu nascendi befindet« (ebd., S. 111). Der *wilde* Sinn gehört dabei – wie Tengelyi (2004) ausführt – selbst schon ins »*Umfeld* oder *Vorfeld* des Ausdrucks« (S. 797; Herv. i.O.). Beim *wilden* Sinn handelt es sich somit bereits um eine Art *vorsprachlichen* Ausdruck, nämlich einen *Ausdruck der Erfahrung durch die Erfahrung*. Dieser Ausdruck gilt dann

> »als ein erster, sprachlich noch nicht ausgeprägter Ausdruck einer jeden Erfahrung […], die man macht. Auf diese Weise erweist sich der wilde Sinn selbst schon als ein Ausdruck. Aber es handelt sich dabei um einen vorsprachlichen, noch ganz in den Bereich der Erfahrung selbst fallenden Ausdruck. Der wilde Sinn erweist sich, mit anderen Worten, als ein Ausdruck durch die Erfahrung, die man mit dem Ausdruck der Erfahrung macht.« (Ebd.)

Der Erfahrungssinn selbst ist eine vorsprachliche Ausdrucksform der Erfahrung. Und der »Übergang[…] vom Wahrnehmungssinn zum sprachlichen Sinn«, so ließe sich mit Waldenfels (1995) zusammenfassen, »geschieht im Ausdruck« (S. 114). Dieser Übergang markiert dann selbst bereits ein *Vollzugsphänomen des Ausdrückens*: »Der Ausdruck nimmt selbst die Form eines Übergangsphänomens an. *Der Übergang vollzieht sich als Ausdruck*.« (Ebd., S. 113; Herv. i.O.) Damit ist der Begriff des *Ausdrucks* allerdings vom rein sprachlichen Ausdruck zu lösen. Ausdruck ist kein sich an die *stumme* Erfahrung anschließender (sprachlicher) Ausdruck. Der Ausdruck wird vielmehr selbst in das *Dazwischen* ›hineingezogen‹. Der Ausdruck beschreibt den sich vollziehenden *Vorgang* als ein Ergebnis. Etwas kommt *zum Ausdruck*, indem es sich vollzieht, indem es von der Wahrnehmung, von der Erfahrung übergeht in Sprache. Beide Bereiche sind allerdings nicht voneinander zu trennen. Wir *erreichen* nicht über den Ausdruck die Sprache und *verlassen* den Bereich der Erfahrung. Der Ausdruck – verstanden als der Vollzug des Übergangs – beschreibt ein *Dazwischen*, eine *Nahtstelle* oder eine *Schwelle* als eine Art *Zwischenraum*, in dem wir uns ständig bewegen, ohne dabei die Schwelle je in die eine oder in die andere Richtung gänzlich überschreiten zu können. Wir befinden uns nie im ›Reich der Sprache‹ allein und blicken sehnsüchtig zurück auf den Bereich der wilden, ungebändigten Erfahrung. Das Motiv des ›Wilden‹ lässt sich nicht im sprachlichen Ausdruck tilgen, es haftet ihm weiter an. Jede sprachliche Bedeutung hat sozusagen einen Fuß in der Tür jener Erfahrungswelt. Damit sind Sinn und Bedeutung bzw. *sprachlicher* Ausdruck weder voneinander zu unterscheiden noch voneinander zu trennen oder in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen. Vielmehr lässt sich diese Schwelle als ein Erfahrungs*ereignis* interpretieren, in dem Erfahrungssinn und Bedeutung ineinander verschränkt sind und in dem sich der *Vollzugssinn* der Erfahrung offenbart. Der so verstandene Ausdruck ist weder eine Konkretisierung des wilden Sinns noch die vom wilden Sinn ›verunreinigte‹ Bedeutung, sondern der *Vollzug des Ausdrückens*. Während die Aufspaltung des Erfahrungsgeschehens in *Erfahrungssinn* einerseits und *sprachliche Überformung* andererseits immer eine Vereinseitigung, eine Beschneidung des eigentlichen Geschehens beinhaltet, lässt sich demgegenüber von phänomenologischer Warte aus annehmen, dass die Erfahrung selbst das Geschehen eines fortwährenden und *in actu* vollzogenen Ausdrückens ist.

Es handelt sich also vorerst zusammenfassend bei dem Übergang von der Erfahrung zum Ausdruck im hier vertretenen Verständnis *nicht* um einen Übergang des Erfahrungssinns zur Sprache im Medium eines Dritten, weil eben Eines und Anderes ineinandergreifen, miteinander verbunden und zugleich voneinander getrennt sind. Kein Drittes lässt sich darin ausmachen, das sich in vermittelnder Absicht zwischen zwei vermeintlich voneinander getrennte Seins-Bereiche *schiebt*. Ein schlichtes Übergehen von einem Stadium ins andere, ein *Über-setzen* ist nicht möglich. Weil es sich beim Ausdruck um ein *responsives* Geschehen handelt, jeder Ausdruck also eine *Antwort* darstellt, die auf

»fremde Ansprüche eingeht« (Waldenfels, 1995, S. 121), ist der Ausdruck selbst schöpferisch bzw. kreativ und bringt etwas zum Ausdruck, was wir *nicht haben*. So (er-)findet jedes Antworten auf einen fremden Anspruch eine Antwort im Ausdruck. Und auch dieser Ausdruck ist dann ein *kreativer*.

Kreativer Ausdruck

Bildung zeigt sich als Geschehen, in dem Fremdes erfahren wird und Sinn im *Vollzug des Ausdrückens* respektive im *kreativen, schöpferischen Antworten* entsteht und zum Ausdruck gebracht wird. Dieser Ausdruck ist selbst Ausdrucks*geschehen* in einem *Dazwischen* und nicht notwendigerweise sprachlicher Ausdruck. Weil sich Sinn aus einem Überschuss bildet, der in Sprache allein nicht abzubilden ist, stellt sich die Frage, inwiefern die *gegebene Antwort* auf das Fremde bzw. das *Ausgedrückte* dann allein sprachlicher Natur sein kann bzw. sein muss. Waldenfels zufolge ist demgegenüber anzunehmen, dass der Ausdruck eines kreativen Antwortens einer *eigenen Sprache* bedarf, um das, was anspricht, *in Ordnung* bringen zu können. Das kreative Antworten, so ließe sich weiterdenken, setzt dann womöglich einen kreativen bzw. schöpferischen Ausdruck frei. Waldenfels (2011) stellt die Frage, wie eine solche Sprache beschaffen sein müsste, die eine Antwort gibt auf einen Anspruch, der sich nicht fassen lässt:

> »Wie müsste eine Sprache beschaffen sein, die ihre eigenen Möglichkeiten übersteigt und mehr sagt, als sie aus eigenen Kräften sagen kann? Nicht umsonst erinnert Merleau-Ponty, und nicht nur er, an die Nähe zur Literatur und zur Kunst, die in Farben und Klängen, auch in Wortklängen und Wortbildern ihre eigene Sprache erfindet. Bedarf ein Denken, das sich vornimmt, nicht nur Ungesagtes, sondern auch Unsagbares zum Vorschein zu bringen, eine neuartige Sprache?« (Ebd., S. 35)

Der *kreative* Ausdruck vollzieht sich Waldenfels folgend und im wörtlichen Sinne besonders gut in der *kreativen Sprache* des Ästhetischen und der Künste – in Bereichen, in denen Sinn als performativer Akt *zur Sprache* kommen kann (vgl. Waldenfels, 1995).[12] Auch Ludwig Duncker (1997) verweist mit Blick auf die Welt der Künste auf »vielfältige Ausdrucksformen, in denen sich […] Erfahrung mitteilt« (S. 94). Diese Ausdrucksformen seien vielfältig, da sie sich in verschiedenen *Sprachen* »artikulieren: Gestik und Mimik, bildhafter und musikalischer Ausdruck, szenische Darstellung und die Ausgestaltung von Wohnräumen, die Wahl bevorzugter Gegenstände und Requisiten, Kleidungs- und Konsumgewohnheiten usw.« (Ebd.).

Es ist notwendig, die Spielräume des Ausdrucks zu erweitern. Waldenfels lässt, so fasst es Andrea Sabisch (2009) zusammen, »mit dem Antwortbegriff die Art und Weise, wie Erfahrung artikuliert wird, offen« (S. 13). Ein Antworten auf Angebote und Ansprüche des Fremden kann vielfältige Gestalt annehmen. Veränderung, die sich in Erfahrung

---

12 Waldenfels (2015b) verortet die Phänomenologie in der Nähe der Künste, verrate doch »ihre Denk- und Sprechweise […] eine besondere Nähe zu den Künsten, nicht nur in ihrem Bezug zu den sinnlichen Hintergründen alles Denkbaren, alles Tunlichen und alles Machbaren, sondern auch in ihrer Empfänglichkeit für das Überraschende, das sich in der Malerei als Unsichtbares, in der Musik als Unhörbares ankündigt und uns an die Grenzen der Erfahrung treibt« (S. 129).

vollzieht, muss sich *nicht* notwendigerweise sprachlich ausdrücken. Das Entstehen eines neuen Sinns, einer neuen Ordnung als das Geschehen der Veränderung ist das Antworten auf einen Anspruch, der über- bzw. unterbestimmt ist. Sprachliches Antworten kann dieses Mehr- und zugleich Weniger-an-Sinn nicht bzw. nicht hinlänglich erfassen. Entsprechend ist zu überdenken, ob auch die Veränderung als solche sprachlich artikuliert werden kann bzw. muss. Veränderung lässt sich nachträglich zum Ausdruck bringen, das Geschehen des kreativen Antwortens und die gegebene Antwort im Sinne neu entstehender Ordnungen ist jedoch *kein* ausschließlich sprachliches Geschehen. Vielmehr zeigt sich, dass die *Art und Weise* der Artikulation *leiblicher* Natur ist. Die Sprache zählt in diese Kategorie selbstverständlich mit hinein. Dabei ist es jedoch vor allem der Leib, der »mit der Welt ›fusioniert‹ oder verflochten ist« (Stinkes, 2018, S. 529), der Erfahrung zum Ausdruck bringt. Das Feld der Ästhetik bzw. die Bereiche der Musik, der Literatur, der bildenden und darstellenden Künste weiten das Spielfeld *kreativer* Ausdrucksformen und eröffnen ein kreatives und leiblich fundiertes Antwortregister jenseits des Sprachlichen (vgl. Waldenfels, 2015b).

Damit wäre eine auf den sprachlichen Ausdruck beschränkte Konzeption des Antwortens zu erweitern, die insbesondere im Kontext geistiger und schwerer Behinderung Exklusion befördern könnte. Eine Erfahrung muss »nicht mit der Kompetenz eines *Darüber*-sprechen-Könnens korrespondieren« (Bugiel, 2021, S. 123; Herv. i.O.). Wenn also Tengelyi (2004) schreibt: »Eine Erfahrung, die man macht, versucht man zumeist auch sprachlich auszudrücken« (S. 797), lässt sich diese Aussage folgendermaßen umformulieren: *Eine Erfahrung, die man macht, drückt sich leiblich aus*. Bildung ist Veränderung *in* der Erfahrung des Fremden, wobei weder der sich bildende Sinn noch die darin begründete Veränderung notwendigerweise eines sprachlichen Ausdrucks bedürfen. Das auf Bildung bezogen Bedeutsame ist, dass der Ausdruck als ein Antworten nicht notwendigerweise sprachlicher Natur ist. Und dennoch kann sich darin Veränderung vollziehen. Im Ausdruck nimmt das, was anspricht, Gestalt an, wird verarbeitet, bestimmt oder *in Ordnung* gebracht. Dass es dafür *abschließend* oder *anschließend* eines sprachlichen Ausdrucks bedarf, bleibt aus phänomenologischer Sicht fraglich. Nicht erst die sprachliche Fassung bzw. der zur Sprache gebrachte Sinn lässt neue Ordnungen entstehen, sondern das Geschehen der Erfahrung selbst. Die sich vollziehende Veränderung kann sich *auch* sprachlich darstellen, aber das, was in der Erfahrung entsteht, erhält nicht erst oder unbedingt im *sprachlichen* Ausdruck seine bildungsbedeutsame Gestalt. Bildung ist nicht notwendigerweise das ›sprachliche Ende‹ der Erfahrung bzw. das sich diesem Geschehen sprachlich Anschließende. Anzunehmen ist überdies im erneuten Rückgriff auf Waldenfels (1995), dass der entstehende Ausdruck als schöpferischer Ausdruck »in einem weiten Sinne zu verstehen [ist], der auch den leiblichen Ausdruck und sogar den Ausdrucksgehalt der Dinge miteinschließt« (S. 109).

Auch wenn die Bedeutung von Sprache für Bildung hier weder hinreichend noch abschließend geklärt werden kann, zeigt sich die Möglichkeit und vielleicht auch Dringlichkeit, den Primat der Sprache kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne wäre auch dann von Bildung zu sprechen, wenn der Erfahrungsprozess nicht im sprachlichen Ausdruck sein ›Ende‹ findet.

Empirischer Ausblick

Damit lassen sich nun auch Rückschlüsse hinsichtlich der empirischen Überprüfbarkeit von Bildung ziehen. Während Koller (2012a, S. 151–167) das Ziel verfolgt, den Prozess der Veränderung in sprachlichen Äußerungen nachträglich sichtbar zu machen, wurde hier argumentiert, dass Veränderung nicht immer sprachlich, wohl aber *leiblich* zu erfassen ist. Diese *leiblich ausgedrückte* Veränderung lässt sich dann womöglich ›von außen‹ durch Beobachtungen erforschen:

> »Im sichtbaren Leiblichen zeigt sich Seelisches, insbesondere im Gesichtsausdruck, aber auch in der Gestik und Haltung, und wir können versuchen, diesen Ausdruck zu charakterisieren, etwa als fröhlich oder düster, offen oder verschlagen, weich oder hart usw.« (Fuchs, 2013, S. 19)

Es wäre demnach möglich, Veränderung, die sich leiblich sichtbar ausdrückt, auch empirisch zugänglich zu machen. Aber erstens kann auch am leiblichen Ausdruck Veränderung nicht eindeutig festgestellt werden. Schlussendlich bleibt die Überprüfung von *Bildungsprozessen* eine Frage der Interpretation; eine der Erfahrung immanente *Veränderung* lässt sich ausschließlich deutend zuschreiben. Zweitens ist eine *nachträgliche* empirische Überprüfbarkeit von *Bildungsprozessen* über den leiblichen Ausdruck nicht möglich. Sprachlich wie nicht-sprachlich bleibt die von Koller formulierte Frage unbeantwortet (vgl. II, Kap. 2.2),

> »wie aufgrund einer *aktuellen* sprachlichen [und leiblichen] Äußerung die Struktur von Transformationsprozessen untersucht werden kann, von denen in dieser Äußerung die Rede ist, die sich aber in einer mehr oder weniger lang zurückliegenden *Vergangenheit* abgespielt haben.« (Koller, 2012a, S. 163; Herv. i.O.)

Eine Möglichkeit, sich der empirischen Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen anzunähern, ist die empirische Untersuchung von Erfahrung. Auch dies ist allerdings ausschließlich singulär und situativ möglich und schließt eine sich anschließende Überprüfung aus. So schlägt Sabisch (2009) vor, Erfahrungen in ihren Anwendungen zu untersuchen, so dass die grundsätzlich nicht unmittelbar zugängliche Erfahrung dennoch darstellbar und kommunizierbar wird:

> »*Eine* Möglichkeit Erfahrung anzuwenden und d.h. sie zu aktualisieren, sehe ich in dem Versuch (und der gleichzeitigen Unmöglichkeit) sie aufzuzeichnen. Indem wir Erfahrungen aufzeichnen, überführen wir sie in ein Medium, sodass die Differenzen und Bruchlinien durch ein Medium hindurch erfahrbar werden.« (Ebd., S. 16; Herv. i.O.)

Solche Aufzeichnungen ließen es dann zu, Erfahrung beobachtend zu erforschen. Es gilt dann im wörtlichen Sinne *hinzuschauen* und dabei die Frage zu stellen: *Wie zeigt sich das Antworten an der Person?* Bzw.: *Als was zeigt sich das Fremde in der Person?* Empirische Forschung meint dann die Untersuchung der *gegebenen Antwort* durch Beobachtung der leiblichen Verkörperung des Antwortgeschehens. Ob sich allerdings die *Veränderung* der

Welt- und Selbstverhältnisse an Mimik, Gestik oder Haltung ›ablesen‹ lässt, bleibt weiter fraglich.

Eine weitere Möglichkeit, dem Dilemma der eingeschränkten Möglichkeit einer nachträglichen Ergründung von Bildungsprozessen zu entkommen, sieht Koller (2012a) darin, durch narrative Interviews

> »nicht (oder zumindest nicht nur) nach Bildungsprozessen in der erzählten Vergangenheit zu suchen, sondern auch die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass sich eine Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses im Zuge des autobiographischen Erzählens, also während des Interviews selbst vollzieht und deshalb nicht nur retrospektiv erschlossen, sondern *in actu* selbst vollzogen werden kann.« (S. 165; Herv. i.O.)

Im übertragenen Sinne ließe sich dann also auch der Vollzug der *Aufzeichnung* von Erfahrung selbst als Möglichkeit betrachten, *Veränderungen* respektive *Bildungsprozesse* nicht nur nachträglich als bereits geschehene zu erkennen, sondern diese *im Vollzug* des (leiblich-kreativen) Aufzeichnens bzw. Ausdrückens erneut oder abermals verändert durchzumachen.

Schlussendlich kann die Frage nach der empirischen Erforschung von Bildung als veränderndem Erfahrungsgeschehen im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden. Es zeigen sich aber durchaus Anknüpfungspunkte, die es ermöglichen könnten, verändernde Erfahrungsgeschehen (auch) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung empirisch zugänglich zu machen.

5. Wirkung des Fremden

Die vorangegangene theoretische Untersuchung von Bildungsprozessen leistet einen notwendigen Beitrag zur Verbesserung der BILDUNGS-Realität von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Erst durch das Generieren theoretischer Erkenntnisse bezüglich des Prozesses wird es möglich, auch die pädagogische Praxis zu verändern. Allerdings bedarf es zusätzlicher Anstrengungen, um konkrete pädagogische Ableitungen treffen zu können. Diese Arbeit legt bislang dar, dass Bildung als Veränderungsprozess in der Erfahrung des Fremden mit kulturellem, ethischem und gesellschaftlichem Anspruch begriffen werden kann. Angenommen wird in Bezug auf die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* überdies, dass es die Beunruhigung durch das Fremde ist, durch die verändernde Prozesse angestoßen werden können (vgl. II, Kap. 4.2). Die Annahme einer *Beunruhigung* oder *Irritation* als Anlass für Bildungsprozesse wird in bisheriger Forschung geteilt (vgl. u.a. Bähr et al., 2019a; Huberty & Wagner, 2019, S. 137). Vor dem Hintergrund des praxisbezogenen Anliegens dieser Arbeit erscheint es sinnvoll, diese Beunruhigung genauer in den Blick zu nehmen. Die Arbeit stellt die These auf, dass es sich hierbei um ein Moment im Bildungsprozess handelt, dessen Theoretisierung pädagogisch-didaktisches Denken und Handeln befruchten kann. Dieses Kapitel nimmt daher die Wirkung des Fremden genauer in den Blick. Die These lautet konkreter, dass die Wirkung des Fremden ein bedeutsames Element im Bildungsprozess darstellt und dass eine Analyse der hiermit verbundenen Affekte dazu beitragen kann, pädagogisch-didaktische Erkenntnisse zu generieren. Diese Erkenntnisse können wiederum dafür genutzt werden, die BILDUNGS-Realität von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern und BILDUNGS-Ungerechtigkeit zu verringern. Es stellt sich die Frage, durch welche Wirkung(en) sich das Fremde in der Erfahrung verändernd *aus*wirkt. Für Waldenfels sind es spezifische ambivalente Affekte, in denen sich das Fremde zeigt bzw. in denen es wirkt. Zur vertiefenden Untersuchung von Bildungsprozessen wird der Blick zunächst allgemein auf Affekte als *Wirkung* des Fremden gerichtet (Kap. 5.1). Anschließend werden die von Waldenfels benannten ambivalenten Affekte, in denen sich Fremdes zeigt, beleuchtet. Zuletzt wird die für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung gewinnbringende Fokussierung auf den Affekt des Staunens begründet (Kap. 5.2).

5.1 Affekte als Wirkung des Fremden

Erfahrung ist brüchig, sie »zerteilt« sich selbst und »zerspringt« (Waldenfels, 2002, S. 9). Die Kraft der Erfahrung hat freilich nicht nur zerstörerische, sondern auch produktiv-schöpferische Züge (vgl. ebd.). Erfahrung ist ein Geschehen, in dem »sich neue Sinn- und Regelstrukturen ausbilden« (Waldenfels, 2015a, S. 82). So lautet die in Bezug auf Bildung entscheidende Zusammenfassung von Erfahrung im ursprünglichen Sinne (vgl. II, Kap. 4). Durch das Fremde können Erfahrungen, die von bildungsbezogener Bedeutung sind, angestoßen werden. Neben der beschriebenen ›strukturellen‹ Wirkung im Sinne des Durchbrechens und Zerstörens bestehender Ordnungen durch das Fremde steht nun die damit verbundene *Wirkung* des Fremden im Mittelpunkt der Untersuchung. Obschon die *Phänomenologie des Fremden* bereits die Grundlage zahlreicher erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen darstellt (vgl. u.a. Koller, 2012a; Koller et al., 2007; Schäfer, 2009; Walberg, 2011; Wulftange, 2016; Zahn, 2014), ist die bildungsbezogene Bedeutung der Wirkung des Fremden bislang vergleichsweise wenig erforscht.[1]

Theoretisiert werden im Folgenden Affekte, die von Waldenfels als *Wirkung* des Fremden benannt werden. Abwechselnd verwendet er in seiner Phänomenologie die Begriffe *Pathos*, *Widerfahrnis* oder *Affekt*. Die jeweilige Akzentuierung beschreibt er dabei folgendermaßen:

> »In dem griechischen Wort Pathos, das sowohl die Leideform des Passivs, das Leiden unter Widrigem wie die gesteigerte Form der Leidenschaft bezeichnet, überwiegt das Moment der Passivität. Das deutsche Wort Widerfahrnis betont den Aspekt einer Gegenerfahrung, die unseren eigenen Plänen und Erwartungen zuwiderläuft. Das lateinische Wort Affekt, das wörtlich als eine Art An-tun und nicht wie vielfach üblich als bloßer Zustand zu verstehen ist, hebt die Wirkung hervor, die jemand erleidet.« (Waldenfels, 2015a, S. 81; Herv. i.O.)

Dieses »An-tun« ist die im Affekt zum Ausdruck kommende *Wirkung* des *Wovon* des Getroffenseins, die jemand in der Erfahrung des Fremden erleidet. Das *Wovon* des Getroffenseins ist weder ein Nichts, das es zu bestimmen gilt, noch ein Völliges, dem wir erliegen, sondern etwas, das sich erst in seiner Wirkung offenbart: »Vielmehr zeigt sich das Ereignis in seinen Wirkungen in einem plötzlichen Schock, in einer anhaltenden Verwunderung oder in sonst einem Affekt, der uns anrührt.« (Waldenfels, 2011, S. 27) Das, »was auf uns einwirkt, indem es uns auffällt, uns überrascht und unserer Initiative zuvorkommt, gewinnt seine Wirksamkeit nur *in der Wirkung*, die es ausübt« (Waldenfels, 2015b, S. 112; Herv. i.O.). Das Fremde »äußert sich in einer leibhaftigen Wirkung, indem es uns affiziert, wörtlich: antut oder anmacht, und indem es an uns appelliert, uns anspricht« (Waldenfels, 2015a, S. 21). Jede Wirkung ist eine paradoxe *Rück*-Wirkung: »Das Getroffensein erzeugt rückwirkend seine Geschichte, es strahlt auf das Vergangene zurück.« (Waldenfels, 2002, S. 59) Affekte sind die (vorgängige) Wirkung des Fremden. Es

1 Eine Ausnahme wurde bereits benannt, die Arbeit von Gereon Wulftange (2016), in der die Wirkung des Fremden hinsichtlich des Affekts der Angst konkretisiert wird.

handelt sich um eine »Wirkung, die ihre Ursache übernimmt« (ebd.). Jene eigentümliche Eigenschaft der Wirkung, deren zeitliche Verschiebung bzw. ihre Vorgängigkeit ist nicht aufzuholen: »Diese Verzögerung lässt sich niemals aufholen; um sie aufzuholen, müsste ich mein eigenes ›Vor-Sein‹ aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist.« (Ebd.)

Waldenfels (2015b) unterscheidet verschiedene Modi und Qualitäten im Bereich der Affekte und beschreibt damit verschiedene Wirkungen bzw. »die Art und Weise, wie wir *von etwas* getroffen sind« (S. 327; Herv. i.O.; vgl. Waldenfels, 2006, S. 43). Darüber hinaus nennt er »verschiedene Intensitätsgrade« (ebd.) der Wirkung des Fremden. So steigere sich das Fremde bis hin zur Leidenschaft, wohingegen der unterste Intensitätsgrad »die Apathie« sei – genauer gesagt »die Indifferenz, wo es nicht mehr darauf ankommt, ob dieses oder jenes geschieht, wo alles in die Monotonie der Gleich-gültigkeit versinkt« (ebd.).

5.2 Ambivalente Affekte als Wirkung des Fremden

»Die Erfahrung des Fremden […] zeigt von vornherein eine *Ambivalenz*; sie erscheint als verlockend und bedrohlich zugleich und kann sich bis zu einem *horror alieni* steigern.« (Waldenfels, 1997, S. 44; Herv. i.O.) An anderer Stelle verweist Waldenfels darauf, dass das, was uns trifft und überrascht »einen ambivalenten Charakter« (Waldenfels, 2002, S. 62) hat und dass das *Wovon* des Getroffenseins »nicht nur anziehend, sondern auch abstoßend« (Waldenfels, 2015a, S. 84), »verlockend und bedrohlich zugleich« (Waldenfels, 1997, S. 44) bzw. zugleich »verlockend, erschreckend, stimulierend« (Waldenfels, 2006, S. 99) wirkt. Dabei gilt für Waldenfels weiterhin, dass »die Wirkung ihrer Ursache voraus [geht], so etwa im Erstaunen oder im Erschrecken über ein unvorhergesehenes Ereignis« (Waldenfels, 2015b, S. 113).

Die Erfahrung des Fremden zeichnet sich laut Waldenfels somit einerseits durch bedrohliche und zerstörerische Momente aus, weil durch sie Eigenes infrage gestellt wird. Es droht die Überwältigung des Eigenen, was erschreckt und bedrohlich ist. So nimmt Waldenfels (2015a) an, dass »alles Ungewohnte, Außerordentliche ein gewisses Maß an beängstigender Unsicherheit enthält« (S. 125). Andererseits scheinen mit dem Fremden Möglichkeiten neuer, unbekannter Ordnungen auf, die bis dahin ausgeschlossen waren, worin sich gleichermaßen eine verlockende Wirkung des Fremden begründet. Bei den ambivalenten Affekten als Wirkung des *Wovon* des Getroffenseins handelt es sich um *flottierende*, unbestimmte Affekte:

> »Überraschendes, das über normale Intentionen und Regelungen hinausgeht, tut sich kund in *frei schwebenden Affekten* wie Verwunderung, Erstaunen, Erschrecken, die unser In-der-Welt-sein insgesamt erschüttern und nicht an bestimmten Gegebenheiten haften wie die binären Affektqualitäten des Erfreulichen und Betrüblichen, des Lustvollen und Schmerzlichen, des Anziehenden und Abstoßenden.« (Ebd., S. 79–80; Herv. i.O.)

Es sind vor allem die Affekte des Erstaunens und des Erschreckens, die Waldenfels vielfach benennt, wobei »Staunen und Schrecken nicht strikt voneinander zu trennen sind« (ebd., S. 126). Diese ambivalente Verbundenheit der beiden Affektqualitäten wird in paradoxen »leiblichen Reaktionen fassbar« (Waldenfels, 2002, S. 62) – z.B. dann, wenn wir vor Freude weinen oder vor Entsetzen lachen.

Kokemohr (2007) schreibt den von Waldenfels benannten ambivalenten Affekten Bedeutung in Bezug auf BILDUNG zu. Er bezieht sich auf den Affekt der Angst und das Motiv des Grauens, das dem Überschreiten anerkannter Ordnungen innewohnt:

> »Auf den Anspruch des Fremden kann ich nur antworten, indem ich eingedenk des Grauens, der Angst vor dem ungefasst Gestaltlosen, dem meine Ordnung abgewonnen ist, eben diese meine Ordnung durch das Oszillieren eines Grauens, einer Angst aufstören lasse, der auch jener Anspruch abgewonnen ist, und eine Ordnung erfinde, in der sich der Anspruch des Fremden auslegen lässt.« (Ebd., S. 32)

Demnach fordert also die Angst das Erfinden neuer, »lebbare[r] Ordnungen« (ebd.) heraus. So bildet die Angst den Anstoß eines Erfindens neuer Ordnungen, in denen sich der fremde Anspruch auslegen lässt. Wulftange (2016) stellt daraufhin fest, dass »der mit Angst einhergehende Aspekt des Fremden« in den bildungstheoretischen Ausführungen Kokemohrs »nicht weiter vertieft [wird]« (S. 111). Darum theoretisiert Wulftange das Pathische respektive die Angst in Bezug auf die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*.[2] Weitgehend unberücksichtigt bleibt allerdings der Affekt des (Er-)Staunens. Dies mag verwundern, insofern auch bei einem vorläufigen Blick auf das Staunen bildungsbezogene Bedeutung bereits aufscheint.

Das Staunen bildet daher den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchung von Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Die leitende These lautet, dass sich der Affekt des Staunens durch eine paradoxe Produktivität auszeichnet, die von bildungsbezogener Bedeutsamkeit ist. Etwas spezifischer wird angenommen, dass das Staunen die Veränderung in der Erfahrung auf paradoxe und zugleich *produktive* Weise mitbestimmt. Die Konzentration auf den Affekt des Staunens und die Abkehr von dem Affekt der Angst lässt sich erstens damit begründen, dass dem Staunen bisher hinsichtlich (*transformatorischer*) BILDUNGS-Prozesse kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit geschenkt wird.[3] Zweitens lässt sich dem Staunen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besondere Bedeutung zuschreiben. Da Bildung im Rahmen dieser Arbeit

---

2 Wulftange (2016) arbeitet mit Bezug auf die psychoanalytischen Untersuchungen Jacques Lacans das Verhältnis zwischen Angst und Begehren heraus und verweist darauf, »dass Bildungsprozesse konstitutiv mit Angst und Begehren verbunden sind« (S. 233). Darin, dass Angst nicht auszuhalten ist, liegt für Wulftange die bildungstheoretische Bedeutung des Affekts, insofern die Angst notwendigerweise das Entstehen neuer Figuren des Welt- und Selbstentwurfs herausfordere (vgl. ebd.).

3 Dass das Staunen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ebenso wie in anderen, nicht-pädagogischen Diskursen durchaus thematisch ist, wird im dritten Teil der Arbeit dargelegt (vgl. III, Kap. 1.2). Allerdings existieren bislang keine Arbeiten, die das Staunen dezidiert hinsichtlich seiner Bedeutung für (*transformatorische*) *Bildungsprozesse* beleuchten. Auch eine Auseinandersetzung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung existiert bislang nicht.

ein Phänomen mit normativen Ansprüchen meint, werden *Anspruch* und *Spielräume des Antwortens* konkretisiert (vgl. II, Kap. 4.3). Von Bildung ist dann zu sprechen, wenn der Anspruch, den das Fremde an uns richtet, weder verletzt noch traumatisiert oder abstößt. Dementsprechend erscheint das Staunen für eine bildungsbezogene Auseinandersetzung besonders geeignet, weil ihm gemeinhin weder traumatisierende noch abstoßende Eigenschaften zugeschrieben werden. Diese Eignung verstärkt sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung aufgrund der Spezifika, die die Personengruppe gemeinhin auszeichnen. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind häufig von Gewalterfahrung, (sozialen) Abhängigkeitserfahrungen, Traumatisierung und Verletzung betroffen (vgl. u.a. AbilityWatch e.V., 2022; Bienstein & Verlinden, 2018; Dederich, 2011, S. 141, 2019a, 2022; Falkenstörfer, 2020; Hahn, 1981). Sie bedürfen eines besonderen Schutzes (vgl. Fornefeld, 2008a). Dieser Schutz ist auch in Bezug auf Bildung zu gewährleisten. So gilt die generelle ethische Einschränkung in Hinblick auf Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung im Besonderen. Bei Menschen, die auf einen besonderen, lebenslangen und (über-)lebensnotwendigen Schutz, auf stellvertretendes Handeln, Fürsorge und Anerkennung angewiesen sind, liegt es in gesellschaftlicher Verantwortung, dafür Sorge zu tragen, dass ihnen weder Verletzung noch Gewalt zugefügt wird. Bildung als institutionell organisiertes, gesellschaftlich verantwortetes Phänomen hat dafür Sorge zu tragen, dass der Anspruch des Fremden als notwendiges Element von Bildungsprozessen weder verletzt noch traumatisiert. Das bedeutet freilich nicht, dass diese Personen nicht auch traumatische, erschreckende, beängstigende Erfahrungen wie etwa Flucht, Missbrauch, Verlust eines nahestehenden Menschen oder körperliche oder psychische Gewalt machen (können) und dass diese Erfahrungen nicht auch verändernd wirken können. Um *Bildung* im Sinne dieser Arbeit handelt es sich dabei indes nicht.

Das Fremde aber wirkt stets beängstigend, erschreckend und traumatisierend. Dem Fremden wohnt das »Moment des *Verletzenden* und auch des *Gewaltsamen*« inne, weil wir von etwas getroffen werden, »das uns unerwartet trifft, was uns überrascht und uns wehrlos findet« (Waldenfels, 2002, S. 62; Herv. i.O.). Als äußerste Stufe des Gewaltsamen lässt sich die *Traumatisierung* nennen, »die den, der sie durchmacht, nicht nur unerwartet und schutzlos trifft, sondern ihn an eine Vergangenheit fesselt und ihm jede Antwort aus dem Mund nimmt« (ebd., S. 63). Neben der beängstigenden Wirkung zeigt sich das Fremde aber auch in der Verlockung und im Erstaunen. Weil nun das Gewaltsame und das Erschreckende zwar nicht ausgeschlossen werden können, es aber womöglich Erfahrungen gibt, in denen das Fremde vornehmlich im Staunen wirkt, werden abschließend ausschließlich jene Erfahrungen, die mit Staunen einhergehen bzw. in denen das Staunen die Erfahrung bestimmt, thematisiert.

Zusammenfassung und pädagogisch-didaktische Anknüpfungspunkte

Der zweite Teil der Arbeit hat zu zeigen versucht, dass es keines eigenen oder spezifischen Verständnisses von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf. Eine Adaption bildungsbezogener Erkenntnisse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erweist sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar. Dazu ist eine Dezentrierung des Subjekts für bildungsbezogene Forschung sinnvoll und notwendig (vgl. II, Kap. 1.1). Sie führt auch dazu, normative Zielsetzungen von BILDUNG kritisch zu hinterfragen und neu zu akzentuieren (vgl. II, Kap. 1.2). Vor diesem Hintergrund zeigt sich Bildung hier als ein relationales Geschehen, in dem sich der Welt- und Selbstbezug vor dem Hintergrund ethisch-normativer und gesellschaftlich-kultureller Anforderungen und Ansprüche verändert (vgl. II, Kap. 1.4). Verändert wird in diesem Geschehen einerseits derjenige, der sich bildet. Verändert wird andererseits auch die Welt; verändert werden die (kulturellen) Strukturen und Ordnungen, auf die die Veränderung des Einzelnen relational zurückwirkt (vgl. II, Kap. 1.2). Das relationale Bildungsgeschehen lässt sich daher mit dem Anspruch auf (kulturelle) Teilhabe verbinden. Kulturelle Teilhabe ist Voraussetzung für Bildung, insofern sie den Austausch mit den strukturierenden Ordnungen und Gegenständen der kulturell-symbolisch organisierten Welt ermöglicht. Andererseits ist kulturelle Teilhabe Ergebnis von Bildung, weil die Veränderung des Einzelnen die kulturell-symbolischen Ordnungen wiederum mit- und ausgestalten, fortführen und erweitern kann (vgl. I, Kap. 1.2). Der Umfang der individuellen Teilhabe-Chancen hängt auch von den individuell gegebenen Möglichkeiten für Erfahrungen ab und umgekehrt (vgl. Liebau, 1999, S. 45–46).

Der Prozess der Veränderung ist vor dem Hintergrund eines umfassenden, nicht exklusiven Verständnisses von Bildung theoretisch zu beleuchten. BILDUNGS-Prozesse lassen sich vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* thematisieren (vgl. II, Kap. 2.1). Allerdings zeigt sich, dass die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung exklusive Tendenzen aufweist (vgl. II, Kap. 2.2). Bisherige Adaptionsversuche dieser Theorie im Bereich der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung bearbeiten diese Problematik nicht hinreichend (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann deshalb fest-

gestellt werden: Die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* eignet sich grundsätzlich dafür, BILDUNGS-Prozesse zu theoretisieren. Sie weist jedoch exklusive Tendenzen auf, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbaren und die darüber hinaus *grundsätzlich* kritisch hinterfragt werden können. Auch unabhängig vom hier fokussierten Kontext ist fraglich, ob BILDUNG ausschließlich ein an Sprache gebundenes und sprachlich artikuliertes Geschehen meint bzw. meinen kann. Bereits die einführende Darlegung von Bildung evoziert die Annahme, dass der relationale *Austausch*, aus dem heraus sich Welt- und Selbstbezug konstituieren, nicht auf *sprachlichen* Austausch beschränkt werden kann bzw. sollte, insofern kulturell-symbolisch strukturierte Ordnungen nicht nur sprachlicher Natur sind (vgl. II, Kap. 1.2). Mit der *Erfahrung des Fremden* (vgl. II, Kap. 3.2) lässt sich die sprachliche Exklusivität, die für *transformatorische Bildungsprozesse* postuliert wurde, auflösen bzw. relativieren (vgl. II, Kap. 4).

Bildungsprozesse sind im Rahmen dieser Untersuchung als Veränderungsprozesse zu sehen, die mit der Erfahrung des Fremden in Verbindung stehen. Das Fremde bildet dabei den Ursprung der Veränderung, die sich als solche in der Erfahrung selbst vollzieht, indem das, was verändert wird, erst entsteht. Dieses paradoxe Geschehen lässt sich vor dem Hintergrund des Motivs beschreiben, das Waldenfels mit dem Begriff der *Diastase* benennt. Veränderung bzw. Bildung beginnt nicht bei uns, allerdings auch nicht ohne uns. Veränderung beschreibt ein Geschehen im Werden im Antworten auf einen Anspruch. Dabei wird eine *etablierte* Ordnung nicht aufgegeben, sondern das Fremde bricht sich Bahn. Anders ausgedrückt beschreibt Bildung Veränderung im Werden bzw. *in actu*. Verändert werden dabei symbolisch figurierte Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse, die sich im weiten Verständnis des Begriffs *Wissen* erfassen lassen (vgl. II, Kap. 4.1). Dieses *Wissen* beschreibt nichts vormals Sinnliches, das schlichtweg in Geistiges übertragen wird. Es handelt sich um nicht-propositionales, symbolisch strukturiertes Wissen, wobei der Leib »als Ort der Übertragung fungiert, wo das Sinnliche Sinn annimmt« (Waldenfels, 2001, S. 107).

Bekanntes, Gewohntes, Übliches wird in der Erfahrung des Fremden gestört und erschüttert. Die eigenen Ordnungen geraten ins Wanken. Im Antworten auf den fremden Anspruch bildet sich neuer Sinn in einer zeit-räumlichen Nachträglichkeit. Dieser Sinn ist wiederum – als vor dem Hintergrund gegebener symbolisch-strukturierter Ordnungen im Durchbrechen jener Ordnungen entstandener – symbolisch strukturiert und macht etablierte Welt- und Selbstverhältnisse erkennbar, indem er sie paradoxerweise dadurch überhaupt erst entstehen lässt. So wird die *etablierte* Ordnung erst im Lichte der neuen Ordnung als gegebene erkennbar (vgl. II, Kap. 4.2).

Von bildungsbezogener Bedeutung ist dieses ursprüngliche Verständnis von Erfahrung und Veränderung, weil Bildungsprozesse nicht als aufeinanderfolgende, lineare Prozessschritte, die sich in chronologischer Reihenfolge vollziehen, zu verstehen sind. Die Erfahrung des Fremden ist kein Auslöser, auf den (sprachliche) Prozessschritte folgen. Erfahrung ist selbst bereits Veränderung im Werden. Bildung ist außerdem nicht als Aufbau von Wissen, als Herstellung eines inneren Gleichgewichts oder als Aneignung von objektiv Gegebenem zu verstehen. Neue Ordnungen und die sich darin gründenden Veränderungen sind nicht notwendigerweise sprachlich fassbar. Sie zeigen sich leiblich und lassen sich ausschließlich *im Werden* erkennen. Nicht die Sprache, sondern die Fähigkeit des Antwortens auf einen Anspruch ist das hier entscheidende Merkmal für

Veränderung. Response-ability ist ein anthropologisches Grundprinzip. Die im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* angenommene Notwendigkeit des sprachlichen Ausdrucks ist vor diesem Hintergrund zu relativieren (vgl. II, Kap. 4.3).

Damit wird es möglich, Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren bzw. begründet anzunehmen, dass sich Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung überhaupt ereignen. In Bezug auf Waldenfels (1997) ist zu sagen: Bildung ist kein Privileg (des Sprechenden), sondern die Notwendigkeit des (leiblichen) Antwortens auf einen Anspruch:

> »Ein solcher Überschritt über die bestehende Ordnung hinaus ist jedoch kein Privileg des Philosophen, er findet sich überall dort, wo eine Ordnung sich in den Angeln bewegt, sei es in den Berufswelten der Wissenschaft, der Kunst, der Religion und der Politik oder in den Umbrüchen, die das Leben des Einzelnen oder einer Gruppe heimsuchen.« (Ebd., S. 64)

Weil aber nicht jede Veränderung im Begriff *Bildung* erfasst wird, müssen einige ethische und insbesondere auf Kultur bezogene Spezifizierungen vorgenommen werden. Bezüglich des ethisch-normativen Anspruchs ist es notwendig, die Spielräume des Antwortens bei Bildung zu konturieren. Durch institutionalisierte, gemeinsam erlebte und begleitete Erfahrung lassen sich – ebenso wie durch die (nachträgliche) Auseinandersetzung mit der Erfahrung – die Spielräume des Antwortens beeinflussen bzw. *nachträglich* in ethisch verantwortbare Bahnen lenken. Die Verantwortung der Umsetzung eines ethischen Anspruchs an Bildung ist gesellschaftlicher Natur. Eine weitere Spezifizierung ist hinsichtlich des kulturellen Aspekts von Bildung vorzunehmen. Von Bildung mit spezifisch kulturellem Akzent ist dann zu sprechen, wenn der Ursprung der Veränderung die Erfahrung *kultureller* Fremdheit darstellt, wenn also die Welt- und Selbstbezüge, die sich verändern, kulturell-symbolische Strukturen und Verhältnisse betreffen. Neues kulturell-symbolisches Denken, Wahrnehmen, Handeln wird möglich (vgl. II, Kap. 4.3). Kollektive Schlüsselereignisse können Veränderung in der Erfahrung auch zeitlich *nachträglich* herausfordern.

Die Auseinandersetzung mit der ambivalenten Wirkweise des Fremden (vgl. II, Kap. 5) lässt einen ersten pädagogisch-didaktischen Ausblick zu. Wird die (didaktische) Frage gestellt, wie Bildung – im Sinne von: Veränderung in Erfahrung – ermöglicht werden kann, dann zeigt sich, dass es bestimmte Wirkungen des Fremden sind, deren Auftreten die Wahrscheinlichkeit von Veränderung erhöhen können (vgl. II, Kap. 5.2). Aus den genannten Gründen wird hier die Wirkung des Staunens beleuchtet. Nach einer Annäherung an dieses Phänomen stellt sich erstens die Frage nach der bildungsbezogenen Bedeutung des Affekts. Zweitens ist zu fragen, inwiefern sich diese im fokussierten Kontext konkretisieren lässt. Staunen, verstanden als Affekt, der eine Wirkung des Fremden beschreibt, kann nicht willentlich oder vorsätzlich herbeigeführt werden. Dennoch bildet das Staunen den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen, die dazu einladen wollen, nicht nur BILDUNG, sondern auch Didaktik *anders* zu denken. Im Fokus steht die Diskussion der Möglichkeit der Gestaltung und Anerkennung *dem Staunen affirmativer* Erfahrungsräume, in denen sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Affekts erhöhen lässt. Damit folgt der dritte Teil dieser Arbeit dem Ziel, einen phäno-

menologisch orientierten Diskussionsrahmen für *veränderte* und *verändernde* Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu stiften. Den Ausgangspunkt bilden die Fragen, *ob – und wenn ja, inwiefern – dem Staunen bildungsbezogene Bedeutung zugewiesen werden kann* und *wie das Staunen dazu beitragen kann, pädagogisch-didaktisches Denken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu befruchten*.

III. Staunen

1. Staunen – Eine Einführung

Im Folgenden wird die bildungsbezogene Bedeutung des Staunens als Wirkung des Fremden erforscht. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Staunen Veränderung nicht nur herausfordern, sondern Bildungsprozesse darüber hinaus produktiv begleiten kann. Es wird die These verfolgt, dass eine Theoretisierung des Staunens die didaktische Forschung sowie die pädagogische Praxis befruchten kann.

Zur Ergründung der Bedeutung des Staunens für Bildungsprozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung wird zunächst das Staunen als solches untersucht. Das Ziel dieses Kapitels liegt dementsprechend darin, das Staunen *be-greifbar* zu machen. Sprachliche und ideengeschichtliche Analysen lassen gestaltgebende Elemente des Phänomens hervortreten. Einführend werden daher zunächst die etymologischen Ursprünge sowie das Bedeutungsfeld, in dem der Begriff zu verorten ist, thematisiert (Kap. 1.1). Es folgt ein Überblick über die Ideengeschichte des Staunens (Kap. 1.2). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der für den Kontext dieser Arbeit wesentlichen Strukturmerkmale des Staunens ab, die der phänomenologischen Grundhaltung derselben verpflichtet bleibt (Kap. 1.3). Das Kapitel dient zur Vorbereitung auf eine bildungsphilosophische und didaktische Theoretisierung des Staunens und ist die Voraussetzung für die Erarbeitung von Ansatzpunkten, welche die praktischen Handlungsspielräume im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ausweiten können.

1.1 Begriff und Bedeutung

Die einführende etymologisch-lexikalische Untersuchung zielt auf die Identifikation von Merkmalen und Strukturelementen, die für die bildungsbezogene Forschung von Bedeutung sein können.

Der Ursprung des Verbs *staunen* liegt im Neuhochdeutschen, wobei eine Verbindung zu dem im Schweizerdeutschen verbreiteten Begriff *stünen* anzunehmen ist. *Stünen* bedeutet so viel wie »›in Gedanken versunken vor sich hinblicken‹, eigentlich ›starr sein, starr blicken‹« (Staunen. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993) bzw. »*still gedankenvoll oder gedankenlos dastehen*«, »*über etwas nachsinnen*« (Staunen. In DWB, Bd. 17,

Sp. 1192; Herv. i.O.). Auch Entlehnungen des schweizerischen Begriffs aus dem Französischen (*étonner*) oder aus dem Englischen (*astonish*) scheinen plausibel. Doch die ursprüngliche Bedeutung von Staunen lässt sich »*auf die in so vielen ableitungen vorliegende wurzel* […] ›*steif, starr sein*‹« (ebd.; Herv. i.O.) konkretisieren. Neben der ursprünglichen und sich in der Schweiz weiterhin haltenden Bedeutungsdimension des Starrseins setzt sich in der weiteren Entwicklung die Bedeutung des »*nachdenken*[s] *über bestimmte dinge*« (ebd.; Herv. i.O.) durch. Der heutige Begriff *Staunen* ist als Steigerungsform von *Verwunderung* aufzufassen:

> »im allgemeinen bezeichnet staunen einen hohen grad der verwunderung; es ist ein stärkerer ausdruck als sich (ver)wundern und weniger stark als verblüfft, überrascht sein […] zugleich wirkt die ursprüngliche bedeutung noch insoweit nach, als staunen stets den begriff einer gewissen dauer dieses zustandes einschlieszt.« (Ebd.)

Verwunderung (*thauma*, *torpor*, *stupor*, *admiratio*, *admirabilitas*) ist folglich als Oberbegriff für das *Staunen* zu begreifen (vgl. Verwunderung. In: DWB, Bd. 25, Sp. 2379). Unter die Kategorie *Verwunderung* fällt neben dem *Staunen* auch die *Bewunderung*. *Bewunderung* meint eine bestimmte Form von *Verwunderung*, die verbunden ist »*mit dem beisinn einer anerkennung*« (ebd.; Herv. i.O.). Das *Staunen* lässt sich demgegenüber als *Staunen* bzw. *Erstaunen* über Unerwartetes oder über etwas den Verstand Übersteigendes verstehen. Wird die Verwunderung in ein Staunen gesteigert, dann ist diese »verwunderung […] *das bei dem eintreten irgend eines unerwarteten, überraschenden ereignisses entstehende eigenthümliche gefühl, bei welchem der verstand nicht sogleich den zusammenhang von ursache und folge begreift*« (ebd.; Herv. i.O.). Verwunderung lässt sich neben der Form des Staunens und der Bewunderung außerdem im Sinne von »torpor *und* stupor« (ebd.; Herv. i.O.) erfassen. Verwunderung meint dann eine »*tiefer greifende seelische erregung*« (ebd.; Herv. i.O.), die überdies ein Entsetzen und Erstarren beinhaltet. Zuletzt lässt sich im Begriff der *Verwunderung* auch ein »*intellektuelles gefühl*« (ebd.; Herv. i.O.) erfassen, so dass *Verwunderung* »*in feststehender tradition den sinn des griechischen θαυμάζειν* [thaumazein] *wiedergibt*« (ebd.; Herv. i.O.).

Als starke Form der Verwunderung steht *Staunen* mit einem äußeren Erstarren in Verbindung:

> »hier ist die grundvorstellung die des starrwerdens, sodasz diese bedeutung nur eine specielle anwendung der vorigen ist: ›staunen, … vor verwunderung gleichsam stumm, unbeweglich da stehen, da es denn zur bezeichnung des höchsten grades der verwunderung gebraucht wird‹.« (Ebd.)

Das Wort *Staunen* beschreibt also auch ein *Erstarren*. Dieses Erstarren kann der äußere Ausdruck einer inneren Bewegtheit, der Ausdruck eines gedankenverlorenen Sinnierens bzw. eines inneren Sinnens und (Nach-)Denkens sein. Sprachliche Verwendung findet *Staunen* außerdem in seiner Adjektivform. Das Adjektiv dient als Beschreibung für »*äuszere*[…] *geberden und symptome*« wie etwa »*ein staunendes blicken*« (Staunen. In DWB, Bd. 17, Sp. 1192; Herv. i.O.).

Die Substantive und Verben *Staunen* und *staunen* bzw. *Erstaunen* und *erstaunen* verlangen – wie auch die Wörter *Bewunderung* und *bewundern* – nach einem Objekt. Sie werden verwendet, um die gesteigerte Verwunderung *über etwas* – im Sinne eines verwunderten, unerwarteten oder ungläubigen Staunens – bzw. die Bewunderung, die etwas Bedeutsamem, Erhabenem, Erstaunlichem entgegengebracht wird, zu beschreiben. Staunen ist mit einem Gegenstand verbunden, »*der das staunen erregt*« (Staunen. In Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [WDG]; Herv. i.O.). Zusammenfassend lässt sich der Oberbegriff *Verwunderung*, unter den das Staunen fällt, mit den Bedeutungsdimensionen des *Erstaunens über Unerwartetes*, der Negativierung und Vertiefung dieses Erstaunens durch die Motive der Plötzlichkeit, Überwältigung, des *Erstarrens und Erschreckens* und zu guter Letzt auch mit einer *intellektuellen, philosophischen Dimension* in Verbindung bringen. Innerhalb dieses Bedeutungsfelds beschreibt *Staunen* eine gesteigerte Form der *Verwunderung*. Als Begriff, der ein Widerfahrnis von Unerwartetem und eine Überwältigung zum Ausdruck bringt, lässt sich *Staunen* mit der Erfahrung des Fremden – und damit mit Bildungsprozessen – zusammenführen. Der Begriff beschreibt außerdem ein Erstarren und Innehalten. Inwiefern ihm dennoch bzw. gerade darum Bedeutung für Veränderungsprozesse zugesprochen werden kann, wird im Nachfolgenden gezeigt.

1.2 Ideengeschichte

Die vorangegangene Untersuchung des Begriffs reicht nicht aus, das Staunen hinlänglich zu erfassen und in Bezug auf Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Vertiefend erscheint es sinnvoll und notwendig, auch die ideengeschichtlichen Entwicklungen des Staunens in den Blick zu nehmen. Eine umfassende Analyse kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Doch spürt dieses Kapitel den Bedeutungsentwicklungen und Auslegungen des Staunens in der Philosophie und Epistemologie seit der griechischen Antike bis heute nach.[1] Das Ziel liegt einerseits darin, das Spektrum der Rezeption des Staunens offenzulegen sowie Motive und Elemente zu identifizieren, die es ermöglichen, das Staunen für die Erforschung von Bildungsprozessen fruchtbar zu machen.

Griechische Antike – Staunen als Anfang der Philosophie

Der Ursprung der Ideengeschichte des Staunens liegt in der griechischen Antike. Das griechische *thaumazein*[2], das mit *Verwunderung* bzw. *Staunen* ins Deutsche übersetzt

---

1 Die folgende Darstellung bezieht sich vornehmlich auf die umfangreiche ideengeschichtliche Analyse von Stefan Matuschek (1991). Weitere Untersuchungen, wie etwa jene von Aldo G. Gargani (1990) und Jeanne Hersch (1992), werden nicht berücksichtigt.

2 *Thaumazein (staunen)* ist eng verwandt mit *theasthai (schauen)*. Die Begriffe werden häufig synonym verwendet. Laut Saint Girons (2019) fügt der antike griechische Lexikograf Hesychios von Alexandria dem Begriffsfeld überdies »den Begriff *manthanein (lernen, verstehen)* hinzu« (S. 15; Herv. i.O.). Eine semantische Verbindung zwischen *Staunen* und *Lernen* scheint somit bereits in der griechischen Antike auf. Diese Verbindung ist auch für die bildungstheoretische Forschung von Bedeutung und wird im Folgenden ausgeführt.

wird, beschreibt bei Platon und bei Aristoteles den Anfang der Philosophie (vgl. Verwunderung. In DWB, Bd. 25, Sp. 2379). Platon schreibt in seinem Dialog *Theaitetos*: »Denn gar sehr ist dies der Zustand eines Freundes der Weisheit, die Verwunderung; ja es gibt keinen andern Anfang der Philosophie als diesen.« (Platon, Theaitetos, 155d) Auch Aristoteles meint im ersten Buch der *Metaphysik*: »Denn Verwunderung veranlasste zuerst wie noch jetzt die Menschen zum Philosophieren.« (Aristoteles, Metaphysik A 2, 982b14) Beide Texte gelten als die »Ursprungsstellen des *thaumazein*« (Matuschek, 1991, S. 6; Herv. i.O.). Obwohl beide Philosophen den Anfang der Philosophie in der Verwunderung bzw. im Staunen annehmen, zeigen sich bei genauer Betrachtung entscheidende Unterschiede zwischen der platonischen und der aristotelischen Auslegung des Begriffs: »Bei Platon steht Staunen für die Hoheit des Ideellen, bei Aristoteles für den Wissensdrang und Wissensstand des einzelnen.« (Ebd.) Dieses gegensätzliche Verständnis durchzieht die Staunens-Diskurse bis in die Gegenwart (vgl. ebd.).

Das Staunen ist für Aristoteles der Anstoß der Erkenntnis und Ausdruck eines Wissensdrangs, der in einer Unwissenheit gründet, die es – ebenso wie das Staunen – durch Erkenntnis zu überwinden gilt. Das Staunen stellt im aristotelischen Verständnis den »unmittelbaren Ausdruck der Unwissenheit (um die Ursache der Erscheinungen)« (Matuschek, 1991, S. 10) dar. »Staunen ist insofern der Anfang der Philosophie, als es den Anreiz zu einer von allem utilitären Denken freien Erkenntnis gibt.«[3] (Ebd.) Das Ziel des Philosophierens liegt nach Aristoteles in der höheren Einsicht und freien Erkenntnis der hinter den Dingen liegenden Ursachen. Die Erkenntnis bedarf der Überwindung der Unwissenheit – und damit der Überwindung des Staunens. Das Staunen vergeht, wenn die Unwissenheit »in dem von der intellektuellen Neugier angeleiteten Erkenntnisprozess – hier zeigt sich die erschließende Kraft des S[taunens] – aufgehoben werden kann« (Staunen; Bewunderung; Verwunderung. In HWPh, Bd. 10, Sp. 116). Aristoteles verweist darauf, dass etwas nur dann (noch) als wunderbar gelten kann, wenn der Ursprung noch nicht erforscht ist:

> »Denn es beginnen, wie gesagt, alle [Wissenschaften] mit der Verwunderung darüber, ob sich etwas wirklich so verhält, wie etwa über die automatischen Kunstwerke oder die Wendungen der Sonne oder die Irrationalität der Diagonale; denn wunderbar erscheint es einem jeden, der den Grund noch nicht erforscht hat.« (Aristoteles, Metaphysik A 2, 983a15)

Das Überwinden des Staunens bzw. das »Umschlagen des anfänglichen Affekts in die Affektlosigkeit des Einsichtigen« (Matuschek, 1991, S. 10) gilt für Aristoteles als höchstes Ziel der Wissenschaften:

> »Ihr Besitz jedoch muss für uns gewissermassen in das Gegentheil der anfänglichen Forschung umschlagen. […] Es muss sich […] am Ende zum Gegentheile und ›zum Besseren‹ umkehren […], wie es auch in diesen Gegenständen der Fall ist, nachdem man

3 Ingemar Düring spricht laut Matuschek (1991, S. 10) dementsprechend von einem Staunen bei Aristoteles, das eine *Forscherneugierde* bedinge, bzw. vom Staunen als einer *intellektuellen Neugierde*.

> sie erkannt hat; denn über nichts würde sich ein der Geometrie kundiger mehr verwundern, als wenn die Diagonale commensurabel sein sollte.« (Aristoteles, Metaphysik A 2, 983a13)

Im Umschlagen zum Besseren liegt für Aristoteles »das Ziel […], das die Forschung und die ganze Untersuchung erreichen muss« (ebd., 983a26). Für ihn gilt damit streng genommen nicht das Staunen, sondern die Überwindung des Staunens als Anfang der Philosophie. Bewunderung (*thaumazesthai*) erfahren laut Aristoteles dann all jene, die zur Weisheit gelangt sind (vgl. ebd., 981b).

Demgegenüber versteht Platon das Staunen als eine

> »dem Philosophen eigentümliche Leidenschaft […], nicht nur als Ursprung […] der Philosophie, indem die aporetische Situation des Denkens kennzeichnende Verwunderung gerade das Weiterfragen anregen soll, sondern auch als Ziel der Philosophie, insofern die Schau der höchsten Ideen mit S[taunen] verbunden ist.« (Staunen; Bewunderung; Verwunderung. In HWPh, Bd. 10, Sp. 116)

Aristoteles und Platon unterscheiden sich somit hinsichtlich ihrer Vorstellung vom Ziel der Philosophie und damit auch hinsichtlich der Funktion, die dem Staunen dabei zukommt. Dem affektiven Anfang der Philosophie entspricht bei Platon auch ihr affektives Ziel, nämlich die Ideenschau, die das Wiedererkennen und Wiedererinnern der transzendenten Ideen darstellt. Die Frage nach der Erkenntnis steht für Platon in Verbindung mit der Frage nach dem Verhältnis von Wahrnehmung und Wissen. Er betrachtet das Staunen als »die ›philosophische Art der Wahrnehmung‹« (Matuschek, 1991, S. 19), mit der jedes Philosophieren beginnt, und verortet das *thaumazein* damit innerhalb der *aisthesis* (vgl. ebd.). In der Zäsur des Staunens wird etwas »als etwas der philosophischen Untersuchung Würdiges« (ebd., S. 19–20) wahrgenommen. Das Staunen ist »das Innehalten vor dem, was der sorgfältigen Prüfung bedarf« (ebd., S. 20). Damit erhält das *thaumazein* einen *pathischen* Charakter, es stellt »eine besondere Art der Wahrnehmung als ›Erleiden von Eindrücken‹, als *paschein*« (ebd., S. 19; Herv. i.O.) dar. Das Pathos des Staunens als Moment des Einbrechens respektive »Erleidens von Eindrücken« (ebd.), die einer sorgfältigen philosophischen Untersuchung bedürfen, unterbricht den Gang der voreiligen Argumente und Worte: »Wer staunt, verweigert sich der voreiligen Beantwortung der Fragen.« (Ebd.) Im sokratischen Staunen beginnt für Platon wahre Philosophie. Mit Matuschek lässt sich in Bezug auf die platonische Auslegung zusammenfassen: »Staunen ist insofern der Anfang der Philosophie, als es das falsche Reden unterbricht, das die Wahrheit verdeckt, anstatt sie zu offenbaren.« (Ebd.) Das sokratische *thaumazein* ist bei Platon das Retardierungsmoment eines voreiligen Fragens. Es beschreibt nicht die aktive Erkenntnissuche des Erkenntnissubjekts, sondern ein »Offenbarungserlebnis« (Matuschek, 2017, S. 23). »Der Affekt [überbietet] das menschliche Verständnis; er ist der beglückende Empfang einer sich zeigenden, höheren Wahrheit.« (Ebd.) Das Offenbarungserlebnis zeigt sich auf körperlicher Ebene im Schwindel, der den Staunenden im *rechten Hinsehen* auf diese Offenbarung befällt. Im Dialog mit Sokrates lässt Platon Theaitetos darum ausrufen: »Ich wundere mich ungemein […] ja bisweilen, wenn ich recht hinsehe, schwindelt mir ordentlich.« (Platon, Theaitetos, 155d)

Durch diese Unterbrechung respektive die Zäsur in der philosophischen Wahrnehmung wird die Schau der Dinge, die sich offenbaren, als wahres Ziel der Philosophie überhaupt erst möglich. Die Seele, die der transzendenten Sphäre selbst entstammt, erkennt in diesem Moment die Ideen jener ursprünglich eigenen Sphäre unverstellt wieder. Das affektive Ziel der Philosophie beschreibt Platon nun im griechischen *ekplettein*, das von Friedrich Schleiermacher mit dem Wort *entzückt* ins Deutsche übersetzt wird: »Wenn diejenigen, denen die Erinnerung stark genug beiwohnt, ein Ebenbild des Dortigen sehen, werden sie entzückt und sind nicht mehr ihrer selbst mächtig.« (Platon, Theaitetos, 250a) So wird das Verb *ekplettein* zur Steigerung von *thaumazein*. Entsprechend ist das Ziel der Philosophie für Platon im Gegensatz zu Aristoteles nicht das Überwinden des Staunens (im Sinne der *athaumastia*), sondern die Steigerung und Finalisierung desselben (*ekplettein*, *ekplêxis*) als das Erreichen des Zustands der höchsten philosophischen Einsicht in der Schau der Ideen. Das höchste Staunen (*ekplettein*) zeigt sodann – als Reaktion auf die Selbstoffenbarung der Ideen – die in Entzücken versetzende Anschauung derselben durch die Seele an. Somit stellt das Staunen (*thaumazein* bzw. *ekplettein*) bei Platon sowohl den Anfang als auch das Ende der Philosophie dar: »*Thaumazein* ist ihr Ursprung, in dem die sophistische Eristik vom Empfinden der Fragwürdigkeit unterbrochen wird, *ekplettein* ist ihre Vollendung, in der die Seele erinnernd die Ideen schaut.« (Matuschek, 1991, S. 22; Herv. i.O.) Der Augenblick der Vollendung, der sich im Gemütszustand der Entzückung zeigt, ist für Platon einzig dem Philosophen vorbehalten:

> »Dem ursprünglichen *thaumazein* entspricht im Augenblick der Vollendung die Steigerung *ekplettein*, durch die sich der Philosoph vor allen anderen Menschen auszeichnet. Denn gerade dieser Gemütszustand zeigt an, ob jemand durch den Schein der Dinge zum Sein der Ideen vorzudringen vermag, d.h. ob jemand Philosoph ist.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Nur der Philosoph ist für Platon als »Freund der Weisheit und des Schönen« (ebd.) jenes höchsten Erstaunens, des Entzückens (*ekplettontai*) fähig, wobei die Fähigkeit der Erkenntnis wiederum überhaupt erst die Voraussetzung des Staunens bildet:

> »Die Erkenntnis, d.h. für Platon die Fähigkeit, hinter dem Abglanz die Idee zu schauen, ist die Voraussetzung für das Staunen. *Thaumazein* drängt auch bei Platon über sich hinaus, doch in entgegengesetzter Richtung zur äußersten Steigerung als Devotion des menschlichen Intellekts vor der reinen Offenbarung der Wahrheit.« (Ebd., S. 23; Herv. i.O.)

Das platonische Denken bezieht sich auf das Erkenntnisobjekt und ist »vom Bestaunten aus gedacht. Es [das Staunen] fungiert als indirektes Hoheitszeichen der Ideen und markiert als Schwellen- und Grenzphänomen die Transzendenz zur Ideenwelt.« (Matuschek, 2017, S. 20) Das aristotelische Denken bezieht sich hingegen auf das Erkenntnissubjekt, das Staunen ist darin vom Staunenden aus gedacht und der Ursprung des Staunens ist »dessen situative Unwissenheit und autonome Wissbegierde« (ebd.), nicht aber der Gegenstand bzw. das Erstaunliche:

> »Daß einer Erscheinung die Fähigkeit zugesprochen wird, in Erstaunen zu setzen, qualifiziert – aristotelisch gedacht – nicht die Erscheinung selbst, sondern den Betrachter. [...] ›Jemand staunt‹, heißt: ›Er kennt die Ursache nicht‹; der Affekt ist ein Effekt der Unwissenheit.« (Matuschek, 1991, S. 23)

Zusammenfassend liegt der Unterschied der beiden antiken Ansichten des Affekts

> »also darin, daß der eine vom Objekt, der andere vom Subjekt der Erkenntnis her gedacht ist. Der eine steht für die Erhabenheit der Ideen, der andere für die zu beseitigende Unwissenheit des Menschen. Beidemal markiert der Affekt eine Insuffizienz des menschlichen Intellekts, deren Bewertungen doch konträr sind: Für Platon ist sie eine durch die Seinshierarchie begründete Notwendigkeit, für Aristoteles ein Mangel, dem abzuhelfen ist.« (Ebd.)

Damit zeigen sich zwei grundlegend verschiedene Vorstellungen vom Affekt des Staunens in der Philosophie: »Das philosophische Staunen hat eine platonische und eine aristotelische Variante, die jeweils eine eigene Tradition begründen.« (Matuschek, 2017, S. 20) Bis heute wird die bereits in der Antike aufgeworfene Frage nach der Relation von Affekt und Philosophie gestellt. Fraglich ist dabei vor allem,

> »ob es [das Staunen] verschwindet, sobald die libido sciendi nachlässt. Macht die Entdeckung der Gründe das erste Staunen zunichte oder aber verschiebt oder reinigt sie dessen Schwung? Kurzum, soll man das Staunen überwinden oder es ganz im Gegenteil bewahren und in ihm eine schöpferische Emotion sehen, mehr noch einen ureigenen Akt eines jeden Philosophen oder sogar eines jeden, der sich Mensch nennen darf?« (Saint Girons, 2019, S. 14)

Bis heute ist der (philosophische) Staunens-Diskurs von den beiden Auslegungsvarianten und den sich daraus ergebenden Fragen geprägt. Gottfried Willems (2010) kategorisiert das Staunen einerseits in platonischer Tradition als »Selbstzweck« und als »Wert an sich« (S. 537). Im aristotelischen Sinne hat das Staunen hingegen bloß »eine methodische Bedeutung« und ist »Mittel zum Zweck« (ebd., S. 546–547). Im Folgenden wird die Fortentwicklung der beiden ursprünglichen Auslegungsvarianten schlaglichtartig beleuchtet.

(Früh-)Christliche Auslegung und mittelalterliche Erkenntnislehre – Staunen vor dem Antlitz Gottes

Das platonische Motiv des Staunens als Hoheitszeichen der Ideen und deren Anschauung findet sich im Neoplatonismus und schließlich in der mittelalterlich-christlichen Erkenntnislehre wieder. In der Christianisierung des Affekts wird das Staunen zum »Hoheitszeichen der Gotteserscheinung: Im äußersten, unlösbaren Staunen kapituliert die menschliche Vernunft vor der göttlichen Wahrheit.« (Matuschek, 2017, S. 20) Im Alten Testament ist das epistemologische Staunen noch nicht von Bedeutung. Es ist die Furcht vor dem Gotteswort und vor der Unbegreiflichkeit des Schöpfers, die die alten Schriften bestimmt (vgl. Ex 19,16–18). »Furcht statt Staunen ist das Prinzip.« (Matuschek, 1991,

S. 53) Der Mensch hat gegenüber dem Schöpfer folgsam zu sein und sich ihm zu fügen. Der Drang nach Wissen gilt hingegen als Laster (vgl. ebd.). Anders verhält es sich in den frühen christlichen Texten. In den synoptischen Evangelien wird ein Staunen vor Gott ebenso wie vor den Wundern Jesu thematisiert, das sich mit dem platonischen *ekplêxis* verbinden lässt (vgl. Lk 2,33). Im Neuen Testament tritt an die Stelle der platonischen Ideenschau »das Motiv der beseligenden Gottesschau (*visio beatifica*) […], in der das Staunen als Schwellen- und Grenzphänomen den Beginn und die höchste Intensität markiert« (Matuschek, 2017, S. 20; Herv. i.O.). Das ekstatische Erlebnis der *visio beatifica* ist die christianisierte Form des Grundmotivs »der platonisch-neuplatonischen Philosophie: Steigerung der Erkenntnis als Steigerung des Staunens« (Matuschek, 1991, S. 54–55).

Augustinus nimmt das platonische Staunen auf und deutet es entsprechend um. Er beschreibt den stufenweisen Aufstieg der Seele, der im ekstatischen Staunen sein Ende findet (vgl. ebd., S. 59–62). Diese Steigerung drückt sich – wie im griechischen Vorbild – in den Übersetzungen der griechischen Begriffe *thaumazein* und *ekplettein* in die Begriffe *admiratio* und *stupor* des mittelalterlichen Latein aus: »Wie das griechische Wort *eklêxis* bezeichnet das lateinische *stupor* das Staunen als ekstatisches Erlebnis, wie *eklêxis* und *ekstasis* hat es die Ambivalenz von pathologischem Zustand und Ergriffenheit durch göttliche Offenbarung.« (Ebd., S. 56; Herv. i.O.) Der Höhepunkt zeigt sich in der Gleichzeitigkeit von Entsetzen und Faszination vor dem Antlitz Gottes. Das Staunen entsteht in der »Vorausschau ins Jenseits«, die einerseits auf die »eigene[…] Erfüllung« (ebd., S. 61) hindeutet und zugleich doch den noch bestehenden Abstand zum Jenseits offenbart. Die »Ehrfurcht vor dem Wunderbaren« (ebd., S. 64) gilt es aber nicht zu überwinden: »Das Ziel ist nicht die Überwindung anfänglicher Verwunderung, weil man dann wüsste, wie es sich verhält, sondern die Steigerung des Staunens als Devotion der menschlichen Vernunft vor dem Unerklärlichen.« (Ebd.) Ein Unterschied zum platonischen Staunen liegt laut Matuschek bei Augustinus darin, dass die Gottesschau zwar stufenweise durch Konzentration und Übung erreicht werden könne, die göttliche Offenbarung schlussendlich jedoch der Gnade Gottes obliege:

> »*Stupor* bezeichnet als Gipfelpunkt christlich definierter Erkenntnis gerade den Augenblick, in dem diese an ihre Grenze stößt und sie nur dadurch überwindet, daß die göttliche Wahrheit sich selbst zeigt: die Überwältigung durch die Offenbarung.« (Ebd., S. 58; Herv. i.O.)

Das aristotelische Motiv des Staunens wird von Albertus Magnus und schließlich auch von dessen Schüler Thomas von Aquin als durch Einsicht zu überwindende Unwissenheit in die christliche Epistemologie überführt (vgl. ebd., S. 65–70). Eine wesentliche Aufgabe schreiben beide Philosophen dem Lehrer zu, was in den Verben »*mirari – scire – docere*« (*sich wundern, wissen, lehren*; ebd., S. 66; Herv. i.O.) zum Ausdruck kommt. Das Ziel des Lehrens ist dabei der Sieg der Vernunft über das Erstaunliche. Die *admiratio* als Antrieb der Erkenntnis wird nun im Gegensatz zum vormals höchstrangigen Staunen (*stupor*) zum erstrebenswerten Affekt erhoben. So ließe doch das Staunen jede intellektuelle Leistung abbrechen: »Bezeichnet der Begriff *stupor* in der neuplatonisch-christlichen Tradition als mystische Erfahrung den Gipfel der menschlichen Spiritualität als deren

Selbstübersteigerung, so gilt er im christlichen Aristotelismus als deren klägliches Versagen dort, wo sie im besonderen gefordert wird.« (Ebd., S. 68; Herv. i.O.)

Säkularisierung in der Renaissance – Irdisches und göttliches Staunen

Eine Säkularisierung des Staunens lässt sich laut Matuschek (1991, S. 101–104) erstmals anhand der Beschreibung der Besteigung des Mont Ventoux durch Petrarca belegen. Diese Besteigung beschreibt Hans Blumenberg als einen »zwischen den Epochen oszillierenden Augenblick[…]« (Blumenberg, 1973, zit.n. ebd., S. 101). So schwanke Petrarca in seiner Schilderung zwischen den Polen des Profanen einerseits und des Sakralen andererseits – zwischen »Gottesandacht und Weltzuwendung« (Matuschek, 1991, S. 101). Ästhetische Weltzuwendung und religiöse Erfahrung werden dabei zum Gegensatzpaar, das sich im Unterschied zwischen Hören und Sehen und dem darin jeweils wörtlichen respektive metaphorischen Sinn der *Schau* entwickelt. Während die *Gottesschau* in einem metaphorischen Sinne und in christlicher Tradition das *Hören* des unsichtbaren Gottes beschreibt, versteht sich das *Sehen* im wörtlichen Sinne der *Schau* in christlicher Tradition als Ursprung der Verlockung und der Verführung durch das Irdische. Matuschek stellt fest, dass »die Ablösung der religiösen durch die ästhetische Erfahrung als ›Entmetaphorisierung‹ der *visio beatifica* verstanden werden kann« (ebd., S. 102; Herv. i.O.). Zunächst bleibt jedoch die ästhetische Erfahrung der Sünde der Verführung, das metaphorische Sehen der Erkenntnis verhaftet. Petrarca versucht nun diesen Dualismus zu überwinden, indem er den Aufstieg zur Erkenntnis als Besteigung eines Gipfels und damit als Naturerlebnis beschreibt. Dabei wird »die Metapher für die Gotteserkenntnis, die *visio Dei*, auf die natürliche Sinneswahrnehmung zurückgeführt« (ebd., S. 103; Herv. i.O.). Durch die ästhetische Erfahrung soll die religiöse herbeigeführt werden. »Am Gipfel des Naturerlebnisses steht Staunen [*stupor*] als ästhetische Erfahrung.« (Ebd.) Allerdings macht das irdische Staunen gottvergessen. So sei »die Gottesandacht […] unvereinbar mit der Empfänglichkeit für ein irdisches Faszinosum« (ebd., S. 104). Das ästhetische Staunen kann demnach das religiöse weder ablösen noch eine Analogie zu diesem bilden. Die religiöse Erfahrung, die Gottesandacht, siegt bei Petrarca über die ästhetische Weltzuwendung. Allerdings verändert sich der Blick auf die religiöse Erfahrung, insofern diese nun einzig als »Verzicht der Weltneugier« (Matuschek, 2017, S. 21) zu haben ist: »Daß die Religion kein weltliches Faszinosum duldet, wird nicht mehr im Staunen vor dem Göttlichen als Gewinn gepriesen, sondern zum ersten Mal als nicht leicht zu leistender Verzicht bewußt.« (Matuschek, 1991, S. 104) Die Auflösung der dargestellten Opposition ästhetischer und religiöser Erfahrung erfährt in der Renaissance ihren Höhepunkt, in der sich das Staunen zum »Hoheitszeichen des Künstlers« (Matuschek, 2017, S. 21) entwickelt. Das säkularisierte Staunen wird zum Affekt der »Vergöttlichung des Künstlers« (ebd.), der sich durch seine alle menschlichen Maße übersteigenden künstlerischen Ausnahmefähigkeiten auszeichnet. Dementsprechend wird das Motiv des Schöpfers durch den Künstler säkularisiert, der wiederum das Göttliche sinnlich-ästhetisch darstellt: »Indem sie sich von Gott auf den Künstler überträgt, wird die *admiratio creatoris* von der religiösen zur ästhetischen Erfahrung.« (Matuschek, 1991, S. 105; Herv. i.O.) Das religiöse Staunen wird von der Kunst befreit. Daraus ergibt sich eine Aufwertung des Körperlichen und Sinnlichen ebenso wie die Aufhebung des Dualismus von Gottesandacht und Weltzu-

wendung (vgl. ebd., S. 106). Bei Michelangelo ist es »das Neue, das noch nie Dagewesene«, was »das Staunen erregt« (ebd., S. 110).

Frühe Neuzeit – Überwindung des Staunens

Während das Staunen in platonischer und religiöser Tradition das höchste Lob der Anschauung von Vollkommenem respektive des Göttlichen ist, lässt es sich in aristotelischer Tradition auch als Grenze und Unterdrückung des Verstandes und der Erkenntnis auslegen. In dieser Interpretationsweise des aristotelischen Rationalismus markiert das Staunen bzw. dessen Überwindung den Beginn des neuzeitlichen Wissenschaftsdenkens:

> »Die Naturphilosophie, der Anfang der modernen Naturwissenschaft, [setzt sich] gegen die Sperre des unauflöslichen *miraculum thaumazein* als Forscherneugier durch, deren Drang, den provozierenden Affekt durch Einsicht zu überwinden, keine Glaubensschranke mehr respektiert.« (Matuschek, 1991, S. 116; Herv. i.O.)

Es trennt sich der Glaube von der Philosophie in einem offenen Konflikt, der sich zwischen Wissen und Glauben erhebt. Während sich der Glaube auf ein unerklärlich Vollkommenes und Wunderbares bezieht, dessen Schau oder Offenbarung der Bereitschaft des ekstatischen Staunens bedarf, postuliert die sich auf die aristotelische Tradition berufende rationalistische Philosophie die Notwendigkeit der Überwindung des anfänglichen Staunens. Das philosophische respektive wissenschaftliche Ziel bildet nicht länger die Ideen- bzw. Gottesschau, sondern einzig »das rational begründete Wissen« (ebd., S. 117). Dieses Umdenken zeigt sich vornehmlich in den Schriften von Nikolaus von Cues, der den Konflikt zwischen Wissen und Glauben auf die Spitze treibt. Seine Schriften lassen sich als »Epochenschwelle« deuten, für die »eine neue Bedeutung des Staunens […] zum vorzüglichen Indikator [wird]« (ebd., S. 119). Das Staunen stellt keinen Beweis mehr für die ekstatische Gotteserfahrung dar. Es wird zum Anzeiger von Erkenntnisgrenzen: »Statt des Gewinns höherer Erkenntnis bedeutet das Staunen hier den Mangel dessen, der nicht zur Einsicht gelangen kann.« (Ebd., S. 120) Für Nikolaus von Cues ist das Staunen ein von Gott eingesetzter Affekt, der eine Grenze der Erkenntnis markiert und dazu dienen soll, das Erkenntnisinteresse des Menschen auf Gott allein zu richten. Damit löst sich das scholastische System schrittweise auf: »Was zuvor in sicheres Wissen und ehrfürchtiges Nicht-Wissen getrennt war, verbindet sich zu einer dynamischen Erkenntnislehre.« (Ebd., S. 118) Die Vorstellung einer endgültigen und unumstößlichen Beantwortbarkeit von Fragen weicht der Annahme unerschöpflicher, auch unsicherer Erkenntnis, was wiederum zum Antrieb des Erkenntnisinteresses wird:

> »So verliert der Affekt die Bedeutung seliger Befriedigung, um erneut zur Provokation durch das Unerkannte zu werden – zu einer Provokation freilich, die noch als unannehmbar gilt, weil der Mensch, um zur Erkenntnis zu gelangen, von sich aus unvermögend ist und der göttlichen Eingebung bedarf.« (Ebd., S. 120)

Das wissenschaftliche und empirische Interesse bricht jedoch nach und nach die religiöse ›Erkenntnissperre‹ durch Gott auf:

> »An die Stelle des Wunders, des affektiven Antriebs zum Glauben, tritt die Neuheit als affektiver Antrieb, sich den Dingen der Welt zuzuwenden, deren Antwort nicht mehr, wie noch von Nikolaus von Cues, als stummer Verweis auf den Schöpfer verstanden, vielmehr als exakte Auskunft über das in Beobachtung und Experiment Gefragte erwartet wird.« (Ebd., S. 121)

Bedeutsam wird das Noch-Nicht-Wissen über das Noch-Nicht-Erklärte, das sich im Staunen offenbart und das die Neugier weckt. Den Affekt des Staunens bestimmt Leonardo als »Tor zum Wissen von der Welt« (ebd., S. 122). Der anfänglich religiöse Affekt wandelt sich von seiner Bedeutung als Ausdruck der Demut vor dem Vollkommenen und Göttlichen hin zum Ausdruck von Genuss über die Erkenntnis der unerschöpflichen Erkenntnisgegenstände. Dabei ist es vor allem Francis Bacon, der »die Befreiung vom Staunen als dem Zeichen der Unwissenheit« (ebd., S. 156) fordert.

René Descartes' neuzeitliche Philosophie – Staunen als erste Leidenschaft

René Descartes begründet das wissenschaftliche Denken im Sinne der »Entzauberung der Welt« (Matuschek, 1991, S. 125) und stellt dem mystischen Weltbild die vernünftige Erklärung entgegen. Dabei versteht er das Staunen als einen die Erkenntnis verhindernden Affekt: »Das staunende ist das mystische Bewußtsein, das sich dort der göttlichen Macht ergibt, wo das wissenschaftliche die naturgesetzliche Kausalität zu erfassen sucht.« (Ebd.) Staunen (*éstonnement*) ist für Descartes ein Exzess der Verwunderung (vgl. Zittel, 2017, S. 50). Während Descartes diese Form des Erstaunens mit den unerwünschten Eigenschaften des Stillstands, der Starre und der Dummheit verbindet, versteht er die gemäßigte Form der Verwunderung (*admiration*) als erste Leidenschaft, die er streng von ihrer – wie er annimmt – eigenen Karikatur, dem exzesshaften (Er-)Staunen abgrenzt. *Admiration* hingegen versteht er als Anfangspunkt des Wissen-Wollens in seiner Systematik der Leidenschaften als die erste, deren Erregung durch die Aufmerksamkeit auf Neues das wissenschaftliche Denken herauszufordern vermag (vgl. Descartes, 1649/1996). Dabei solle die der Wissenschaft dienliche Verwunderung (*admiration*) vom Subjekt selbst hervorgebracht werden. Der subjektive Entschluss stellt laut Descartes den eigentlichen Antrieb wissenschaftlich exakter Erkenntnis dar. Auch wenn dem Staunen von Descartes als dienliche Verwunderung (*admiration*) zunächst Bedeutung für die Wissenschaft eingeräumt wird, legt er doch nahe, sich von diesem Affekt weitgehend zu lösen, da er die Vernunft zu stark beeinträchtige (vgl. Saint Girons, 2019, S. 20). Auch das neugierige Staunen gilt für ihn »als Ablenkung, als Verirrung vom rechten Weg« (Matuschek, 1991, S. 129). Descartes weist der durch die Verwunderung angeregten Neugier und der Wissbegierde eine untergeordnete Rolle zu: »Mit dem Begriff *curiosité* schmäht Descartes die Neu- im Gegensatz zur Wißbegierde, das Laster dessen, der nicht die Erkenntnis sucht, sondern zur bloßen Schaulust dem Ungewohnten nachhängt.« (Ebd.; Herv. i.O.) An die Stelle des Staunens tritt der methodische Zweifel als Ursprung der Philosophie.

Aufklärerische Emanzipation von herrschaftlichen Zwängen – Austreibung des Staunens

In der Epoche der Aufklärung gilt das Staunen als Ausdruck der Begierde, die den Menschen beherrscht und von der es sich zu befreien gilt. Das Staunen wird als »Unterdrückungsstrategie« (Matuschek, 1991, S. 156) von Autoritäten, denen ehrfürchtiges Staunen zu gelten habe, enttarnt und »als erzwungene Unmündigkeit verurteilt, als affektive Sperre, überlieferte Autorität vor Kritik zu schützen« (ebd.). Das aufklärerische Ziel liegt im emanzipatorischen Akt der Austreibung des Affekts und der aufgeklärte Mensch zeichnet sich durch eine Art Heilung vom Staunen durch die Vernunft aus. In der Zuspitzung der cartesianischen Philosophie wird »der affektive durch den voluntativen Erkenntnisantrieb ersetzt« (ebd., S. 157). An die Stelle des Staunens tritt das reine Erkenntnisinteresse. Durch dieses sei der Mensch von autoritärer Herrschaft zu befreien. Durch »Interesse […] herrscht der Mensch über die Gegenstände, indem er sich einen nach dem anderen zur Befragung vornimmt« (ebd., S. 160).

Voraussetzung hierfür ist der Gebrauch des Verstandes. Immanuel Kant begreift das Staunen darum nicht nur als Ausdruck der Bequemlichkeit des Menschen, sondern darüber hinaus versteht er es als Ausdruck der Hingabe zur Verblendung und Hingabe zu den trügerischen Sinnen (vgl. Kant, Anth, AA 07, S. 150). Allerdings kann laut Kant auch die Selbsterkenntnis und das Erkennen der eigenen Vernunft in Staunen versetzen (vgl. Matuschek, 1991, S. 193). Dabei bleiben jedoch die Sinne als untere Erkenntnisvermögen ebenso wie das damit verbundene Staunen weiterhin hinter dem Urteilsvermögen als Verstandesleistung zurück. Kant verbindet das Staunen mit der Idee des Erhabenen und deutet es als den Ausdruck der Erkenntnis der Überlegenheit des eigenen Verstandes vor den Sinnesleistungen: »In der Überlegenheit der äußeren Naturerscheinungen über seine eigene, innere Natur soll der Mensch gleichnishaft die Überlegenheit seiner Vernunft über seine Sinnlichkeit erkennen.« (Ebd.) Das Begreifen jener Analogie drückt sich in einer Verwunderung, in einem ›heiligen Schauer‹ aus. So erhält das Staunen respektive die »*Verwunderung* als Selbsterkenntnis und Selbstachtung des vernünftigen Menschen« (ebd., S. 194; Herv. i.O.) bei Kant seine ursprüngliche platonische Bedeutung zurück. Kant fügt sich damit ein in eine »Tradition, die im 18. Jahrhundert das Staunen zum spezifischen Modus der Erfahrung des Erhabenen erklärt« (Saint Girons, 2019, S. 13). Im Zentrum steht das Motiv der

> »Erkenntnis des Vollkommenen durch das Unvollkommene. Gott und Mensch hieß diese Relation einst, Vernunft und Sinnlichkeit heißt sie nun. Der Affekt markiert beidemal die Schwelle, an der das Niedrige durch sein Scheitern das Höhere erkennt. […] Wo zuvor das Versagen der Vernunft angenommen wurde, korrigiert er [Kant] als Rationalist: Es ist nur das Versagen der Sinne.« (Matuschek, 1991, S. 194)

Spätestens mit Hegel, der vom philosophischen Denken fordert, sich über die Verwunderung zu erheben, scheint das Schlusswort der epistemologischen Geschichte des Staunens gesprochen zu sein (vgl. ebd.).

18./19. Jahrhundert – Verschiebung des Staunens in die Ästhetik

Nach der Verdrängung des Staunens durch das neuzeitliche Wissenschaftsdenken werden kritische Stimmen laut, die den Affekt zu rehabilitieren versuchen. Im Zentrum steht »die Forderung, die Naturerkenntnisse nie von der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung, nie von dem Naturerleben des Menschen zu lösen« (Matuschek, 1991, S. 162). Ein prominentes Beispiel, das sich gegen die mit Descartes beginnende ›Entzauberung der Welt‹ zu stellen versucht, ist Johann Wolfgang von Goethes Farbenlehre als Kritik an der Mathematisierung der Welt und der wissenschaftlichen Verdrängung des Staunens. Goethe setzt sich gegen die Herabsetzung der Phänomene ein und führt den Begriff der *Urphänomene* ins Feld, mit dem er die »Einheit von abstraktem Naturgesetz und konkreter Anschauung« (ebd., S. 163) beschreibt. Damit verbindet er Platons entgegengesetzte Pole der Idee und der Erscheinung: Das Urphänomen »steht für die Überzeugung, daß die Naturgesetze nicht durch Abstraktion von den Erscheinungen gewonnen werden, sondern nur in den, ja als die Erscheinungen selbst« (ebd., S. 164). In den Urphänomenen scheinen laut Goethe die Gesetzmäßigkeiten der Natur selbst mit auf. Dabei empfindet der Mensch eine Art Angst und Scheu vor diesen Phänomenen, vor der er sich ins Staunen rettet. Jenes Staunen stellt für Goethe den Ausdruck höchster Erkenntnis dar. So wird

> »der platonische, neuplatonisch-christliche Staunensbegriff […], all seiner Jenseitssehnsucht entkleidet, zur Ehrfurcht vor der Natur. Der Affekt gilt als Erkenntnisziel, doch nicht als Erlebnis der Transzendenz, sondern als in der Anschauung gewonnener Vollbesitz, ja Vollgenuß der Natur.« (Ebd., S. 165)

Das Erstaunliche ist die Natur selbst. Darüber hinaus gerät die kantische Unterscheidung unterer und oberer Erkenntnisvermögen weiter in die Kritik, was den Staunens-Diskurs neu entfacht. Es ist das im Zuge der Aufklärung neu entstehende philosophische Feld der Ästhetik, das schlussendlich zur Rehabilitierung des Staunens beiträgt (vgl. Baumgarten, 1758/2009). So wird laut Nicola Gess (2019a) »mit der Aufklärungsphilosophie, genauer: der philosophischen Ästhetik, der Grundstein für ein neues Verständnis des STAUNENS als ästhetische Emotion gelegt« (S. 28; Herv. i.O.). Die Verdrängung des Staunens aus dem Feld der epistemologischen Naturphilosophie stellt für Gess nicht das *Ende* der Geschichte des Staunens, sondern vielmehr den *Ausgangspunkt* für seine Aufwertung »zu einem für die philosophische Ästhetik zentralen Affekt« (ebd., S. 33) dar. In der Ästhetik wird das Staunen zur Brücke, die *aisthesis* und *cognitio* zu verbinden vermag:

> »Staunen, in dem es zu einem Zusammenspiel von Intellekt und Sensualität, Auge und Verstand, rationaler Welterschließung und sinnlicher Wahrnehmung kommt, wird so zum Kernmoment der philosophischen Ästhetik, deren Begründer Baumgarten in seiner Ästhetik der *thaumaturgia aesthetica* ein eigenes Kapitel widmet.« (Gess & Schnyder, 2017, S. 10; Herv. i.O.)

Innerhalb der Ästhetik wird die sinnliche Wahrnehmung – die *aisthesis* – als alternative Quelle menschlicher Erkenntnis aufgewertet. Der Schüler Baumgartens, Georg Fried-

rich Meier, verbindet in Ergänzung der bereits von Baumgarten herausgestellten Verknüpfung der Verwunderung mit der Anschauung erneut das Staunen mit den Motiven des Begehrens und der Neugier. Die Neugier stellt für Meier den Ursprung der Aufmerksamkeit dar, durch den das Neue lebhaft erfasst wird. Dieser Neugier sei die Verwunderung notwendigerweise vorangestellt (vgl. Gess, 2019a, S. 41). So wird die Verwunderung von Meier als eigene Erkenntnisform interpretiert: »Es handelt sich nicht etwa um eine bloße affektive *Reaktion* auf eine sinnliche Erkenntnis, sondern die Emotion selbst *ist* die anschauende Erkenntnis: Etwas wird als neu bzw. wunderbar *erkannt*, indem es Verwunderung auslöst.« (Ebd., S. 42; Herv. i.O.) Neugierde und Aufmerksamkeit schließen sich dieser Erkenntnis laut Meier erst an. Durch die Verwunderung wird »eine ursprünglich dunkle in eine klare sinnliche Vorstellung überführt« (ebd.). Besondere Bedeutung kommt dabei dem Motiv der Aufmerksamkeit zu, die durch Verwunderung provoziert wird. Die Aufmerksamkeit stellt laut Gess bei Meier die notwendige Voraussetzung dafür dar, die sinnliche in eine rationale Erkenntnis zu überführen:

> »Für die philosophische Ästhetik ist diese Einsicht von zentraler Bedeutung, denn wenn jede deutliche Erkenntnis eine sinnliche und dabei möglichst klare Erkenntnis voraussetzt, so profitiert hier nicht nur alle klare sinnliche, sondern auch alle rationale Erkenntnis von der Verwunderung als ›anschauender Erkenntnis einer Neuigkeit‹. Sie ist die affektive Reaktion auf eine Neuigkeit, durch die wir diese Neuigkeit überhaupt erst sinnlich erkennen; sie veranlasst uns, uns die Neuigkeit anzueignen, indem wir sie mit Neugier und Aufmerksamkeit betrachten und uns die bislang dunkle Vorstellung klarmachen.« (Gess, 2019a, S. 43)

Phänomenologie des 20. Jahrhunderts – Staunen als Ausdruck radikaler Fremderfahrung

Auch in der jüngeren Philosophiegeschichte ist das Staunen – nicht nur in Ästhetik-Diskursen – thematisch. So kommt der Affekt in phänomenologischen und existenzialistischen Untersuchungen des vergangenen Jahrhunderts etwa bei Edmund Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger und Hannah Arendt in je unterschiedlicher Ausprägung zur Sprache (vgl. Knell, 2015). Eugen Fink (1966) untersucht das husserlsche Staunen im Sinne eines Erstaunens vor einer Welt und stellt Bezüge zwischen dem Affekt und pädagogischen Fragestellungen her. Emmanuel Lévinas (2014) versteht das Staunen als Modus radikaler Fremderfahrung, das in der Beziehung zum Anderen und durch die Erfahrung des unerklärlich Anderen hervorgerufen wird. Dieses Staunen stellt »die Selbstverständlichkeiten […] des Verstehens und Funktionierens von und in der Welt in Frage« (Gimmel, 2017, S. 309). Auch hier ruft das Staunen ein Begehren und philosophisches Fragen wach (vgl. ebd.). Lévinas begreift das Staunen in aristotelischem Verständnis als Anstoß theoretischen Denkens, das im Anderen seinen Ausgang nimmt (vgl. ebd., S. 311). Neben Lévinas ist es Waldenfels, der das Staunen in seinen Studien zur *Phänomenologie des Fremden* als Affekt ins Umfeld der Erfahrung des Fremden setzt (vgl. II, Kap. 5.2). Waldenfels versteht das Staunen jedoch im Gegensatz zu Lévinas im platonischen Sinne als Affekt, der sich in der *Schau* eines Erhabenen – verstanden als die Erfahrung eines Über- bzw. Unterbestimmten – einstellt. Damit ist das Staunen bei Waldenfels nicht der Anstoß ei-

ner Wissbegierde bzw. des theoretischen Fragens und Denkens, das irgendwo ›ankommen‹ kann. Waldenfels begreift das Staunen als *Schwellenphänomen*, das sich stets zwischen »Altgewohntem und Neuerschautem« (Waldenfels, 1997, S. 64) bewegt. Als Affekt, der im Bereich des Pathischen anzusiedeln ist, verweist er auf »die alte platonische Einsicht, dass die Philosophie nicht aus einem Nutzenkalkül oder aus methodischer Planung hervorging, sondern aus dem befremdenden Staunen« (Waldenfels, 2015b, S. 132). Somit liegt für Waldenfels weder der Anfang des Staunens in einem geplanten Akt noch dessen Ziel in der Überwindung des Affekts. Auch Joseph Pieper (1948/1973) versteht das Staunen in seinem Werk *Was heißt philosophieren?* nicht als Affekt, den es zu überwinden gilt:

> »Es ist nicht so, als komme der Philosophierende, indem er philosophiert, ›aus dem Staunen heraus‹ – er kommt eben nicht aus dem Staunen heraus, es sei denn, er höre auf, im echten Sinne zu philosophieren. […] Also wer staunt, weiß nicht, oder: er weiß nicht vollkommen, er begreift nicht. Wer begreift, staunt nicht.« (S. 72; Herv. i.O.)

Darüber hinaus lässt sich das Staunen in Rückbezug auf Waldenfels' Phänomenologie als responsives Phänomen begreifen, das als solches den für diese Untersuchung entscheidenden theoretischen und bildungsbezogen bedeutsamen Hintergrund bildet.

Zusammenfassung

Trotz dieser Diskussion ist zu konstatieren, dass das Staunen als philosophisches Grundmotiv seine Schärfe und Bedeutung in gegenwärtigen Diskursen weitgehend eingebüßt hat. Dementsprechend ist es in den vergangenen Jahrzehnten aus dem theoretischen Blick nahezu völlig verschwunden (vgl. Meyer-Drawe, 2011, S. 196). Auch die Religionswissenschaftlerin und Philosophin Sophia Vasalou stellt eine herausragende Vernachlässigung des Affekts in gegenwärtigen philosophischen Auseinandersetzungen fest – einen »singular neglect of wonder among contemporary philosophers and researchers of the emotions« (Vasalou, 2016, zit.n. Gess, 2019a, S. 18). Diese Vernachlässigung betrifft auch das Feld der Ästhetik: »Obwohl das Staunen für die Gegenwartskultur eine so große Rolle spielt, wird es als ästhetische Emotion heute kaum theoretisiert.« (Gess, 2019a, S. 18) Auch Philip Fisher bestimmt das Staunen als den am meisten vernachlässigten ästhetischen Erfahrungsmodus der Moderne, »the most neglected of primary aesthetic experiences within modernity« (Fisher, 1998, zit.n. ebd.). Gleichwohl identifiziert Gess (2019a) im internationalen Raum gegenwärtige »philosophische, wissens- und ideengeschichtliche und literaturwissenschaftliche Ansätze« (S. 23), die das Staunen (erneut) in den wissenschaftlichen Blick nehmen (vgl. ebd.). Überdies theoretisiert das Forschungsprojekt *The Power of Wonder* den Affekt des Staunens, was mit zahlreichen Publikationen einhergeht, in denen der Affekt des Staunens aus verschiedenen Perspektiven theoretisch beleuchtet wird (vgl. Adamowsky, 2019; Elmer, 2021; Gess & Schnyder, 2017, 2021; Gess, Schnyder, Marchal & Bartuschat, 2019; Hagedorn, Hofmann & Möller, 2022a; Möller, 2016; Schnyder, Gess, Bartuschat, Hugues & Adamowsky, 2019; Schnyder, Gess, Geisthardt & Benz, o.J.).

In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erhält das Staunen bislang wenig Beachtung. Der Affekt wird kaum theoretisiert und diskutiert. Ludwig Duncker (2018) stellt fest: »Das Staunen ist bislang kaum erforscht, mir sind […] keine pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Studien bekannt.« (S. 63–64) Doch weist er die »(Re-)Kultivierung des Staunens […] als eine wichtige pädagogische Aufgabe« (Duncker, 1997, S. 97) aus. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich demgegenüber jedoch, dass das Staunen pädagogisch durchaus thematisiert wird, vornehmlich innerhalb ausgewählter fachbezogener Didaktiken.[4]

Insbesondere in didaktischen Auseinandersetzungen zum kindlichen Philosophieren ist das Staunen als Affekt bedeutsam (vgl. Daurer, 2017; Freese, 2002; Freudenberger-Lötz, 1999; Pohl, 1991). Überdies wird das Staunen gegenwärtig als ästhetische Emotion im Kontext *ästhetischer* und *Kultureller Bildung* als Strukturmoment ästhetischer Erfahrung in seiner Bedeutung für die Praxis theoretisch diskutiert (vgl. Brandstätter, 2012; Cassin, 2013; Duncker, 2012, 2018; Duncker, Müller & Uhlig, 2012; Peez, 2001; Waldenfels, 2008). Weitere Untersuchungen zum Staunen finden sich im literaturdidaktischen Diskurs (vgl. Abraham, 2000; Freudenberg & Lessing-Sattari, 2020a; Härle & Weinkauff, 2005; Spinner, 2002, 2005). Auch in der Religionspädagogik und -didaktik ist das Staunen thematisch (vgl. Dudenhöfer-Schweließ, 1998; Görk, 2012; Graf, 1988). Zudem ist es ein vornehmlich aristotelisch geprägtes Verständnis von Staunen, das für die Didaktik des elementaren Sachunterrichts nutzbar gemacht wird. Dabei wird der Affekt mit didaktisch-methodischen Überlegungen zum forschenden und experimentellen Lernen verbunden (vgl. Hausherr, Lück & Sörensen, 2011; Schulte-Janzen, 2002). Die Fachzeitschrift für Kindertagesstätten und frühkindliche Bildung *klein &groß* widmete dem Staunen im Jahr 2020 eine ganze Ausgabe. Darin beschreibt unter anderem Andreas Nießeler (2020) das Staunen als »wichtiges Moment« (S. 11) und elementare Dimension im frühkindlichen Bildungsprozess. Darüber hinaus nimmt Meyer-Drawe (2011) das Staunen in Bezug auf Lernprozesse in den Blick.

Innerhalb der Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung liegen bislang keine Untersuchungen vor, die das Staunen hinreichend theoretisch beforschen. Erste Ansätze zur Ausarbeitung einer didaktischen Bedeutung des Staunens im Kontext geistiger und schwerer Behinderung finden sich jedoch bei Lamers und Heinen (2006) in ihrem Aufsatz *›Bildung mit ForMat‹ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung*. Ein weiterer Ansatz findet sich bei Fornefeld (2016), die in ihrem Konzept des mehr-sinnlichen Geschichtenerzählens (literar-)ästhetischen Erfahrungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besondere Bedeutung zuschreibt. Bei Fornefeld wird der Affekt des Staunens selbst zwar nicht benannt, die Ausführungen zum ästhetischen Empfinden lassen es aber zu, das Staunen als ästhetische Emotion mitzudenken (vgl. Fornefeld, 2016, S. 44–53, 105).

4 Das Staunen ist vornehmlich in der Fachdidaktik unterschiedlicher (Unterrichts-)Fächer thematisch. Der Begriff *Fachdidaktik* bezeichnet im Allgemeinen »die Wissenschaft von der adressatenbezogenen Auswahl, Anordnung und Vermittlung von wissenschaftlichen oder fachspezifischen Inhalten in die Verständnisebene der Adressaten« (Fachdidaktik. In Wörterbuch der Pädagogik, 2018, S. 157).

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Staunen gemeinhin mit Fragen nach Erkenntnis und dem Motiv der Neugier, aber auch mit den Motiven der Veränderung und der Überschreitung etablierter Ordnungen verbunden ist. Ferner zeigen sich seit der Antike bis heute zwei vorherrschende Auslegungsformen des Staunens. Das platonische Verständnis des Staunens wird unter anderem von Waldenfels aufgegriffen und in Bezug auf die Erfahrung des Fremden diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird das Staunen auch hier bedeutsam und es erfolgt nun eine Konkretisierung. Zusammengefasst werden elementare Strukturen und Motive des Staunens, die für die bildungsbezogene Forschung von Bedeutung sein können.

1.3 Phänomenologische Konkretisierung

Abschließend werden gestaltgebende Elemente des Staunens vor dem Hintergrund der phänomenologischen Grundhaltung der Arbeit zusammengefasst und hinsichtlich ihres bildungsbezogenen Erkenntnisinteresses konkretisiert. Die Erarbeitung einer hier sinnvollen Konzeption des Staunens vollzieht sich mittels sprachlicher Abgrenzung der Begriffe *Staunen*, *Verwunderung* und *Bewunderung*. Die bildungsbezogenen Konkretisierungen erfolgen vor dem Hintergrund der platonischen Auslegungstradition des Affekts.

Wie gesehen, lässt sich der Begriff *Verwunderung* als Oberkategorie für das Staunen verstehen (vgl. III, Kap. 1.1). Die Ausarbeitung einer Staunens-Konzeption erfolgt daher zunächst über die Bestimmung des Phänomens der *Verwunderung*. *Verwunderung* beschreibt eine tiefe, nicht nur positive Erregung, die in philosophischer Tradition in einen Zusammenhang mit dem Streben nach Erkenntnis gebracht wird. Verwunderung tritt auf, wenn etwas mehr oder weniger *anders* als erwartet erscheint, etwa anlässlich einer Störung, einer Unterbrechung bzw. einer Irritation des Gewohnten und Gewöhnlichen, des Alltäglichen, Bekannten oder bisher Gewussten. Ereignisse der Irritation und Unterbrechung sind als Auslöser für Verwunderung zu begreifen.

Verwunderung, die mit besonderer Anerkennung oder Hochachtung für etwas oder jemanden einhergeht – die sich folglich vornehmlich an einem Objekt und seinen spezifischen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten, seiner Einzigartigkeit, Perfektionierung oder Nichtstandardisierung entzündet –, wird hier im Begriff *Bewunderung* erfasst. Hagedorn, Hofmann und Möller (2022b) theoretisieren das Phänomen *Bewunderung* und bestimmen deren Objekt und Ursprung folgendermaßen:

> »Bewundert wird jemand oder etwas, dessen besondere oder sogar einzigartige Eigenschaften und Fähigkeiten, dessen Stil oder Auftreten beeindrucken, begeistern und in den Bann ziehen. Diese Wirkungen beruhen auf Regimen der Aufmerksamkeitslenkung und einem Prozess der Singularisierung, der das Einzigartige, Nichtstandardisierte oder Perfektionierte zum kulturellen Ideal erhebt.« (S. I)

Bewunderung hat außerdem »eine Richtung, eine Absicht« (ebd., S. II) und ist von einer Hierarchie geprägt, nach der die, der oder das Bewunderte im Vergleich zu dem Bewundernden eine Vergrößerung erfährt (vgl. ebd.).

Neben der Bewunderung kommt eine gesteigerte Form von Verwunderung, die keine Absicht verfolgt und die nicht notwendigerweise aus den besonderen bzw. beeindruckenden Eigenschaften eines Objekts entspringt, in dieser Arbeit im Begriff *Staunen* zum Ausdruck. Der Begriff verweist darauf, dass sich etwas nicht nur anders als erwartet zeigt, sondern dass das, *was* sich zeigt, unser Regel- und Ordnungssystem übersteigt. Während Unerwartetes Verwunderung auslöst, zeigt sich das Unerwartbare in der gesteigerten Form des Staunens. Der Ursprung des Staunens liegt in der Erschütterung und Zerstörung des Eigenen. Nicht nur das Unerwartbare, auch die Erschütterung darüber kommt im Staunen als Bezeichnung einer starken und intensiven Erregung zum Ausdruck. Das Staunen, wie es in dieser Arbeit konzipiert wird, hat pathischen Charakter. Es beginnt zwar *mit* uns, aber nicht *bei* uns. Das Staunen beginnt beim Erstaunlichen bzw. beim Nicht-für-möglich-Gehaltenen. Der Affekt des Staunens verweist als Wirkung eines Ursprungs auf seine eigene *Vergangenheit* (vgl. Waldenfels, 2002, 2009, S. 31). Das Staunen entspringt keinem Entschluss, ebenso wenig wie der eigenen Initiative. Dabei bleibt das *Wovon* des Staunens unbestimmt: »Wüsste ich, worüber ich staune […], so würde[…] [das] Staunen verschwinden wie ein Phantom.« (Waldenfels, 1997, S. 44)

Aufgrund dieser ersten Eigenschaftsbestimmungen lässt sich – wie auch von Waldenfels vielfach vorgenommen (vgl. u.a. Waldenfels, 1997, S. 64, 2002, S. 197) – der Bogen zum platonischen Staunen spannen. Staunen begreift Platon laut Waldenfels (2002) selbst *als* Pathos:

> »Eben dies unterscheidet das platonische Staunen von einem Anfang, den wir machen, indem wir uns etwa zu einem methodischen Zweifel entschließen. Ebendeshalb beschreibt Platon das Staunen gleich dem Eros, der ebenfalls einen initiatorischen Einschlag hat, als Pathos.« (S. 56–58)

Das Staunen lässt sich als Pathos weder eindeutig dem Staunenden noch dem Bestaunten zuordnen. Es ist *zwischen* subjektiver Erregung und objektiver Affektion anzusiedeln, ohne sich je ganz dem Objekt noch ganz dem Subjekt zuweisen zu lassen. Der pathische Charakterzug des Staunens kommt besonders dann zum Ausdruck, wenn dem Begriff die Vorsilbe ›*Er-*‹ hinzugefügt wird. Das *Er*-Staunen hat mit uns, aber nicht bei uns selbst, sondern woanders – im *erstaunlichen* Widerfahrnis – seinen Ursprung. Grammatikalisch kommt diese Eigenschaft in der Objektstellung des eigentlichen Subjekts zum Ausdruck: Etwas erstaunt *mich*. Anders gesagt tritt dieses *mich* immer im »Akkusativ eines *Patienten*« (Waldenfels, 2015a, S. 118; Herv. i.O.) auf, dem etwas zustößt (vgl. II, Kap. 3.1). So betont das *Er*-Staunen als Bezeichnung einer originär subjektiven Erregung die (grammatische wie auch semantische) Objektivität des Subjekts, das erstaunt *ist*, ebenso wie die Subjektstellung des Wahrgenommenen und damit des eigentlichen Objekts, *das* erstaunt. Etwas anders verhält es sich beim *Be*-Staunen. Hier scheint im Gegensatz zum *Er*-Staunen eine deutlich aktivere, subjektiv-initiativere Dimension der Überkategorie *Verwunderung* auf: *Ich* bestaune etwas. Bestaunen geht vom Subjekt aus. Durch seine aktive Konnotation lässt sich das Bestaunen semantisch enger an den Begriff der *Bewunderung* knüpfen. Gleichwohl kann auch das Erstaunen mit Bewunderung einhergehen bzw. in diese übergehen: *Er*-Staunen wandelt sich in *Be*-Staunen. Mit dem Begriff des *Staunens*, der ohne Vorsilbe auftritt, können grundsätzlich beide Bedeutungsdimensionen

gemeint sein. In dieser Arbeit bildet das pathische Staunen im Sinne des *Er*-Staunens die Grundlage der weiteren Untersuchungen.

Vor dem Hintergrund des ursprünglich platonischen Verständnisses zeigt sich, dass das Staunen im Gegensatz zur Irritation, der das Initiieren von Erkenntnisprozessen zugesprochen werden kann, weder auf Erkenntnis noch auf die eigene Überwindung drängt (vgl. Freudenberg & Lessing-Sattari, 2020b, S. 8; Hansen, 2010, S. 171). Das Staunen ist sich selbst genug. Statt einer Ausrichtung auf Erkenntnis provoziert das Staunen eine »ungeteilte Zuwendung der Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand« (Freudenberg & Lessing-Sattari, 2020b, S. 7). Staunen ist »kontemplativ und selbstzweckhaft« (ebd., S. 8).

In aristotelischer Tradition ist das Staunen allerdings auch als Affekt zu begreifen, der mit dem Wunsch und dem Drang nach Erkenntnis verbunden sein kann (vgl. Gess, 2019a, S. 24). Dieser Traditionslinie folgend, lässt sich das Staunen sodann auch als bedeutsam für das Lernen ausweisen. Staunen ist dann als Auslöser für forschendes Fragen zu verstehen, das durch den Zugewinn an Wissen und Erkenntnis sowie die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten aufgelöst werden kann. Staunen beschreibt eine Reaktion auf etwas, was »die Aufmerksamkeit fesselt, die Wißbegierde reizt« (Matuschek, 1991, S. 8).[5]

In dieser Arbeit stehen weder Erkenntnisgewinn noch Zuwachs an (Fach-)Wissen im Fokus. Vielmehr wird der Frage nachgegangen, wie Bildungs- bzw. Veränderungsprozesse durch das Staunen produktiv befruchtet werden können. Daher wird die Wirkung, die auf Erkenntnis abzielt, hier im Begriff *Irritation* erfasst. Das Staunen hingegen beschreibt einen Anfang, der nicht bei, wohl aber mit uns beginnt, in dem sich das Erstaunliche entzieht und dabei Neues entstehen lässt. Das Staunen ist mit der Erfahrung des Fremden verbunden. Es ist der Affekt, der einsetzt, »sobald etwas Fremdes in die Selbstverständlichkeit des Gewohnten bricht« (ebd.). Dem liegt die phänomenologische Annahme zugrunde, dass das Fremde im Staunen zum Ausdruck kommt. Mit diesem Ausdruck wird wiederum ein Anspruch auf ein Antworten erhoben.

Nachfolgend steht das Staunen als Affekt, der mit dem Entstehen von Neuem in Verbindung zu bringen ist, im Fokus des Interesses. Dabei wird das Staunen als genuin *leibliches* Phänomen aufgefasst, das als solches auch einzig in leiblichen Reaktionen zum Ausdruck kommen kann. Staunen beschreibt hier daher nicht nur eine besondere Form der Erregung respektive eine spezifische Form der Beunruhigung. Staunen dient zugleich der Beschreibung des *Ausdrucks* dieser Erregung. Verwiesen sei diesbezüglich erneut auf das Etymon des heutigen Begriffs *Staunen* (vgl. III, Kap. 1.1). Das Staunen ist mit dem

---

5 Dementsprechend widmet sich Gabriele Rathgeb (2017) in ihrer Studie *Wissen begehren. Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen* dem »Begehren nach Wissen« (S. 12). Mit Waldenfels begründet sie das »Begehren nach Wissen als Antworten auf einen Anspruch« (ebd., S. 153), wobei das Wissen – verstanden als brüchiges, vorläufiges Wissen – diesen Anspruch selbst an uns erhebt. Auch das Staunen lässt sich mit den von Rathgeb gewonnenen Erkenntnissen zum Begehren nach Wissen verbinden (vgl. Meyer-Drawe, 2010, S. 13). Allerdings steht in der vorliegenden Arbeit weniger das Lernen und ein Zuwachs an Wissen als vielmehr die Frage nach Möglichkeiten und Bedingungen für Veränderungs- respektive Bildungsprozesse im Fokus des Interesses. Dementsprechend folgt sie der Überzeugung, dass es einer alternativ akzentuierten Theoretisierung des Staunens mit Blick auf Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf.

leiblichen Ausdruck des Erstarrens verbunden. Erstarren kann ein *äußerliches* bzw. physisch-körperliches Erstarren ebenso wie ein *inneres* Erstarren, das »mit einer Tendenz zum träumenden Sinnieren einhergeht« (Gess, 2019a, S. 23), meinen. Staunen ist somit verknüpft mit der Einnahme eines »innehaltenden Wahrnehmungsmodus« (Freudenberg & Lessing-Sattari, 2020b, S. 7). Als *inneres Erstarren* ist das Staunen Ausdruck der Unmöglichkeit, etwas ›in Ordnung‹ bzw. ›zur Sprache‹ zu bringen, was zur Voraussetzung für das Entstehen von Neuem wird. Im Staunen verschlägt *es* uns im wörtlichen Sinne die Sprache, weil jenes *Es* durch einen Überschuss (un-)bestimmt ist. Erneut sei darauf verwiesen, dass mit dem Ausdruck nicht notwendigerweise sprachlicher Ausdruck respektive sprachliches Antworten gemeint sein muss. Die bisherigen Erkenntnisse legen vielmehr nahe, dass es sich eher seltener um ein sprachliches Antworten handelt, insofern es uns im Staunen eben wortwörtlich *die Sprache verschlägt*. Sprachlosigkeit wird zur Antwort. Das Antworten lässt sich einzig auf körperlich-leiblicher Ebene erfassen: Der geöffnete Mund, die aufgerissenen Augen, die Ausrufe und Interjektionen *wow*, *boah*, *ah* oder *oh*, Gänsehaut und Erblassen figurieren das leibliche Antwortregister (vgl. Waldenfels, 1994, S. 479–480) des Staunens.

Gemeinhin ist der Affekt des Staunens positiv konnotiert. So schreibt Pieper (1948/1973): »aus Staunen kommt Freude« (S. 73). Gleichwohl ist das Staunen kein ausschließlich positiver und angenehmer Affekt. Vielmehr ist anzunehmen, dass es

> »zwischen verschiedenen Extremen aufgespannt ist und sich mehr oder weniger zwischen ihnen bewegt: zwischen Schrecken und Verwunderung, aber auch zwischen Angst und Bewunderung (*l'admiration*), Neugier und Dummheit, Überraschung und Ekstase etc.« (Saint Girons, 2019, S. 15; Herv. i.O.)

Die in diesem Kapitel vollzogene Bestimmung und Konkretisierung des Staunens erweist sich als sinnvoll, um diesen Affekt mit bildungstheoretischen Fragen in Verbindung zu bringen. Dies ist insbesondere dann möglich, wenn Bildungsprozesse wie hier als Fremdheitserfahrungen konzipiert werden und eine Theoretisierung von Veränderungsgeschehen über die Bearbeitung der Frage nach dem bloßen Zugewinn an Sachwissen hinausweist. Vor dem Hintergrund dieser Konkretisierungen bleibt zu fragen, inwiefern sich die genannten Aspekte zur Erforschung von Bildungsprozessen weiter ausdifferenzieren lassen.

2. Staunen und Bildung

Für eine bildungstheoretische Konkretisierung des Affekts des Staunens werden nun die Funktion des Staunens für Bildungsprozesse im Allgemeinen sowie die spezifische Bedeutung des Staunens für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung thematisiert. Die bisherigen Überlegungen zeigen die Möglichkeit, Staunen als Affekt zu begreifen, der sich – als die Art und Weise, *wie* das Fremde auf uns *ein*wirkt – produktiv auf die Erfahrung respektive Veränderungsprozesse und damit auf Bildung *aus*wirken kann. Diese Annahme gilt es nun vor dem Hintergrund der genannten Merkmale des Staunens, insbesondere das der starken Erregung bzw. gesteigerten Form der Verwunderung durch die Unterbrechung oder Störung von Gewohntem, die Wirkung, die sich in einem äußeren und inneren Erstarren zeigt sowie der das Staunen auszeichnende spezifische Wahrnehmungsmodus, zu begründen.

Das Kapitel erörtert das Staunen in Bezug auf Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dazu wird zunächst die eigentümliche Rolle, die dem Staunen in der Erfahrung des Fremden zukommt, konkretisiert (Kap. 2.1). Es folgt die Untersuchung der (Aus-)Wirkungen des Staunens in Bezug auf Bildung (Kap. 2.2). Daran schließt sich die Ausarbeitung der bildungsbezogenen Bedeutung des Staunens im Kontext geistiger und schwerer Behinderung an (Kap. 2.3).

2.1 Wirken des Staunens in der Erfahrung

Die Untersuchung des Staunens in der Erfahrung des Fremden ermöglicht eine Konkretisierung des Affekts in Bezug auf Bildungsprozesse. Wie beschrieben, ist das Staunen als *Wirkung* des Fremden zu verstehen (vgl. II, Kap. 5.2; III, Kap. 1.3). Das Fremde, das einfällt und auffällt, »[rührt] uns«, so Waldenfels (2015b), »auf erstaunliche, aber auch auf erschreckende und entsetzliche Weise an[…]« (S. 129). Erst durch seine Wirkung, die selbst bereits ein Antworten ist, zeigt sich das Fremde im Eigenen – also im Verarbeiteten, Wahrgenommenen, Aufgefassten und Erfahrenen – als das, was sich nicht verarbeiten, wahrnehmen, auffassen oder erfahren lässt. Dabei ist das Staunen weder eindeutig dem Fremden bzw. Erstaunlichen noch dem Erfahrenden bzw. Erstaunten zuzuweisen (vgl. III, Kap. 1.3). Das Staunen wird nur begreifbar als *Schwellenphänomen*, das sich auf

der Schwelle zwischen Eigenem und Fremdem zeigt, die trennt und zugleich verbindet. Als *Ausdruck* des Erstaunlichen *in uns* – im *leiblichen Hier* – lässt sich das Staunen weder von seinem erstaunlichen Ursprung noch von seinem ›Wirkort‹ im Erstaunten lösen (vgl. ebd.). Als *Ausdruck* des Fremden erhebt das Staunen einen Anspruch *in uns*, der zu einer Antwort auffordert (vgl. II, Kap. 3.2). Dieser Anspruch beschreibt die *Beunruhigung durch das Fremde*, der gemeinhin bildungsbezogene Bedeutung zugesprochen wird (vgl. II, Kap. 5.2). Die Beunruhigung meint dabei jedoch selbst schon ein Antworten, das sich als solches wiederum in einen Anspruch wandelt. Aufgrund dieser eigentümlichen Verkettung bzw. Verschiebung und aufgrund des Anspruchs, in den sich das anfängliche *Er*staunen wandelt, lässt sich dem Staunen als *Schwellen-* respektive *Übergangsphänomen* Bedeutung für Bildung zuweisen.

So ist das Staunen eine besondere Form der *Beunruhigung*. Denn im Staunen zeigt sich das Fremde als gesteigerte Erregung, als gesteigerte Form der Verwunderung (vgl. III, Kap. 1.3). Fremdes wirkt hier nicht nur als ein Getroffensein. Das Getroffensein nimmt im Staunen eine gesteigerte affektive Färbung an, es lässt sich als ein *Ergriffensein* konkretisieren (vgl. Meyer-Drawe, 2012a, S. 28). Das Fremde nimmt uns, wenn wir staunen, besonders stark in Besitz und bringt damit unsere Gewohnheiten ins Wanken: »Ergriffen zu sein, meint [...], dass etwas am Selbst-, Welt- und Fremdverständnis rüttelt und dass Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens aus den Fugen geraten.« (Ebd., S. 200) Das, was uns trifft, hat uns wortwörtlich *im Griff*: »Wer über Fremdes staunt und vor ihm erschrickt, ist seiner selbst nicht mächtig.« (Waldenfels, 2006, S. 120) Das Staunen kann nun im übertragenen Sinne als ein besonders ›lauter‹ – weil affektiv gesteigerter – Anspruch des Fremden begriffen werden.

Im Gegensatz zum Erschrecken steigert sich das Fremde im Staunen allerdings nicht zur Anästhesie, ebenso wenig wie zur Traumatisierung oder zur Ohnmacht. Das *Ergriffensein* im Staunen hat *produktiven*, d.h. *stiftenden* bzw. *bildenden* Charakter. Zwar weist auch das Staunen Momente des Innehaltens bzw. des Erstarrens auf (vgl. III, Kap. 1.1). Allerdings – und darin liegt der Unterschied zur gesteigerten Form der Traumatisierung, die aus der Bedrohung, der Angst und dem Erschrecken erwachsen kann – endet das Staunen nicht in *Antwortlosigkeit*. Darin liegt sein *produktiver* Gehalt. Das staunende Erstarren ist mit einer Produktivität und Kreativität verbunden, die es für bildungsbezogenes Nachdenken bedeutsam macht. Staunen ist eine Wirkung, »die *etwas bewirkt*« (Waldenfels, 2015b, S. 114; Herv. i.O.). Das, was das (Er-)Staunen bewirkt, ist kreatives Antworten, wobei dieses Antworten eine lustvoll-freudige affektive Färbung annimmt.

Staunen ist somit nicht nur der Ausdruck des Fremden – und damit, begriffen als das (anfängliche) *Erstaunen*, ein Anspruch, der sich ›in uns‹ – im *leiblichen Hier* – und an uns erhebt. Auch das (erneute) Antworten auf den Anspruch, den das Fremde an uns richtet, lässt sich im Begriff des *Staunens* erfassen. Staunen beschreibt somit auch das sich verkörpernde, sich ausdrückende *Wie*. Dabei stellt das Staunen selbst bereits eine Form des kreativen Antwortens dar: Das Staunen ist als Wirkung selbst *auch* eine Form des Antwortens, eine kreative Vollzugsform des Antwortens und schließlich eine gegebene Antwort. Somit ist das Staunen zugleich auch gegebene Antwort, die allerdings nicht vom Antworten selbst zu trennen ist (vgl. II, Kap. 4.4): Die gegebene Antwort ist die Verkörperung bzw. der Ausdruck des *Wie:* Dieser Ausdruck zeigt sich als ›gegebene Antwort‹ im Falle des Staunens als geöffneter Mund, als Sprachlosigkeit, als Gänsehaut oder Er-

blassen. Die Wirkung des Fremden verkörpert sich (leiblich). Was Waldenfels für den Affekt der Angst beschreibt, lässt sich somit auch auf das Staunen übertragen: Das Staunen »beschränkt sich nicht auf ein reines Erleben, [es] schlägt sich nieder im leiblichen Ausdruck und verkörpert sich in physiologischen Vorgängen« (Waldenfels, 2015a, S. 117).[1] Der Unterschied zur Angst liegt allerdings darin, dass dem Staunen etwas Freudvolles anhaftet und es sich nicht bis zur Traumatisierung oder Zerstörung steigert.

Aufgrund der Wirkung, die das Fremde mit dem Staunen ›in uns‹ auslöst, handelt es sich beim Staunen um eine Spielart des Antwortens, durch die wir uns in der gegebenen Antwort des Gebens dieser Antwort wegen des hohen affektiven Gehalts besonders gewahr werden. Wir erleben uns im Staunen als Staunende. Dabei zeigt etwa der geöffnete Mund das Geben der Antwort, den kreativen ›Staunensvollzug‹, an. Der geöffnete Mund bringt zum Ausdruck, dass Neues erfunden wird, dass dabei allerdings keine eindeutige und abschließende Antwort gegeben werden kann. Zugleich wird deutlich, dass im Staunen auch nicht *nicht* geantwortet wird. Im Staunen als gegebene Antwort sind wir uns der Kreativität des Antwortens besonders bewusst. In diesem Sinne ließe sich hinsichtlich des Staunens von einer *starken* Form des Gebens sprechen, die zu einer Antwort führt, in der das Geben dieser Antwort – als schöpferisches und kreatives Geschehen – selbst thematisch ist.

Das Auftreten des Staunens als *Übergangs-* und *Schwellenphänomen*, das die Wirkung des Fremden, eine kreative Antwortform und die gegebene Antwort gleichermaßen umfasst, geht mit Veränderung Hand in Hand. Wirkt das Fremde im Staunen, dann ist durch das Auftreten des Staunens, das auch ein Antworten und eine gegebene Antwort ist, sichergestellt, dass das Fremde verändernd wirkt und nicht etwa traumatisiert oder zur Ohnmacht führt. Im Staunen als Spielart des kreativen Antwortens entstehen neue Ordnungen und etablierte Welt- und Selbstverhältnisse ändern sich (vgl. II, Kap. 4.2). Als Form des Antwortens ist das Staunen eine Spielart der Verarbeitung des Fremden, des Unerwartbaren und des Nicht-zu-Ahnenden. Diese Verarbeitung endet allerdings weder in Erkenntnis noch im Erwerb eines propositionalen Wissens. Die Verarbeitung mündet nicht in den ›geschlossenen Mund‹. Staunen ist Antworten mit ›offenem Ausgang‹.

Kreatives Antworten und gegebene Antwort sind im Staunen vornehmlich auf der Ebene des Leibes zu erfassen. Dabei wird der Anspruch, den das Nicht-zu-Ahnende an uns stellt, nicht *be*-antwortet. Es handelt sich beim Staunen eben nicht um ein *Be*-Staunen, das dem Erstaunlichen seine Fremdheit rauben würde. Staunendes Antworten meint nicht, das Nicht-zu-Ahnende auf geordnete Bahnen zu lenken. Das Staunen ist der Ausdruck einer Verlockung des Fremden. Die Verlockung rührt daher, dass Mögliches im Nicht-zu-Ahnenden aufscheint. Das staunende Antworten beschreibt also durchaus ein Geschehen, in dem das Nicht-zu-Ahnende in Stellung gebracht wird. Im Staunen erfahren wir das, was bislang nicht innerhalb des eigenen Horizontes des (Un-)Möglichen auftauchte, als Mögliches. Im staunenden Antworten wird das Fremde allerdings nicht als *etwas*, wohl aber als eine Aussicht auf Mögliches bzw. als Eröffnung

1 Die Beschreibung der Verkörperung der Wirkung findet sich bereits bei Platon. Dieser beschreibt die Wirkung in der körperlichen Reaktion des Schwindels (vgl. III, Kap. 1.2). Auch Waldenfels (2004, S. 169) verbindet die Wirkung des Staunens in Anlehnung an Platon mit dem leiblichen Ausdruck des Schwindels.

und Stiftungsereignis von Möglichkeitsräumen erfahren. Das Staunen ist die Wirkung, in der die Möglichkeit neuer, ungeahnter und unerwartbarer Wahrnehmung, Erfahrung und Denkformen aufscheint. Dieses Antworten bedingt das Erfinden neuer und spezifischer Ordnungen, in denen das Unerwartbare als nun Mögliches Raum bekommt. Das Staunen führt jedoch nicht zu einer bestimmenden, propositionalen Antwort im Sinne der Aussage: *So ist es*. Das Staunen ist eine Spielart kreativen Antwortens, in der bewusst wird, dass Möglichkeiten bestehen. Das Staunen öffnet somit den Blick auf diese Möglichkeitsspielräume. Jedes *Oh* und jedes *Ah* ist dann wiederum Ausdruck bzw. gegebene Antwort auf die sich im Antworten offenbarenden Spielräume des Möglichen. Die Ausdrücke des Staunens erweitern als eine ›eigene Sprache‹ das menschliche Antwortregister.

Das Beschriebene soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden: Nehmen wir an, dass uns etwas, z.B. ein akustisches Signal, auffällt und uns hörend macht. Dabei ist das Hinhören bereits als ein Antworten auf jenes akustische Ereignis zu verstehen. Erfahren wir nun jenes akustische Signal *als* Melodie, ist es dennoch möglich, dass etwas an dieser Melodie fremd bleibt, das uns verlockt, ergreift und erstaunen lässt. Das Fremde, das der Melodie anhaftet und das uns erstaunt, provoziert sodann wiederum ein Staunen als Antworten auf den erstaunlichen Anspruch, den das Fremde ›in uns‹ und an uns erhebt. Dieses Staunen ob des Fremden drückt sich wiederum leiblich aus: etwa in Form eines äußeren Erstarrens, von Gänsehaut, des geöffneten Mundes oder des Drehens des Kopfes hin zur Musikquelle. In diesem hörenden Staunen öffnen sich neue Perspektiven auf Musik, weil sich im Staunen Mögliches offenbart. In der staunenden Erfahrung des Hörens wird bewusst, was nicht bekannt war bzw. was nicht zu ahnen war. So erwächst dem staunenden Antworten die Erfahrung des Möglichen; es werden Möglichkeitsräume der Erfahrung von Musik gestiftet. Erst im Lichte des der Melodie anhaftenden Fremden wird die Möglichkeit, mehr und anders zu hören, *bewusst*, die Möglichkeit, dass es anders möglich ist, als bislang erwartet, anders, als je geahnt wurde bzw. *je zu ahnen war*, anders, als es je für möglich gehalten wurde. Das Staunen gibt dabei keine Antwort auf die Frage: *Was ist das für eine Melodie?* Es ermöglicht den Blick auf die Spielräume dessen, was musikalisch bzw. hörend möglich ist. Und die Erfahrung des Möglichen bedeutet Veränderung durch die Aussicht auf die Möglichkeit des Nicht-für-möglich-Gehaltenen im Staunen. Neues Wahrnehmen, neues Erfahren, neues Denken, Handeln und Fühlen wird im Lichte des Unmöglichen möglich. Die Erfahrung des Hörens kann sich dann wiederum auf die eigene Musikalität und auf das Produzieren von Musik bzw. musikalisch-symbolischer Formen, auf das Tanzen oder das Musikhören auswirken.

Das Beispiel verdeutlicht zusammenfassend die bildungsbezogene Bedeutung des Staunens. Diese liegt darin, dass das Staunen als *Übergangs-* und *Schwellenphänomen* Anspruch und Ausdruck dafür ist, Mögliches zu *erahnen*, was wiederum Veränderung der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse bedingt. Zugleich können sich dadurch auch symbolische Strukturen und Formen der Welt verändern. Das Staunen verweist darauf, was *sein könnte* und erweitert damit das Spektrum des Möglichen. Die Aussicht auf das Mögliche kann ein Begehren wecken (vgl. Waldenfels, 2002, S. 48–54). Dieses Begehren stellt aber keines nach Wissen und Erkenntnis dar. Vielmehr entspringt es aus der Neukonstitution der eigenen Ordnungen, innerhalb derer neues Denken, Wahrnehmen und Handeln möglich wird.

2.2 (Zeit-)Räume für Veränderung

Das Staunen, so zeigt sich, eröffnet Perspektiven auf Mögliches. Außerdem hält es Möglichkeitsspielräume offen. Es ist an der Veränderung der Welt- und Selbstbezüge und am Entstehen von Neuem beteiligt. Dabei ist das Staunen nicht bloß der Anlass oder die Herausforderung dieser Veränderungen. Das Staunen wirkt selbst als *Übergangsphänomen* verändernd.

Von daher lässt es sich mit einer weiteren in Bezug auf Bildung bedeutsamen Eigenschaft verbinden, die ebenfalls mit der ›Öffnung von Räumen‹ zusammenhängt und oben bereits anklang (vgl. III, Kap. 1.3). Das Staunen ist mit einem Erstarren wie auch mit einem besonderen Wahrnehmungsmodus verbunden. Konkreter gesagt weist das Staunen eine besondere Zeitlichkeit auf, es drückt sich in einem spezifischen *Zeiterleben* aus. Dieses Zeiterleben hat retardierenden Charakter. Im Staunen wird Zeit als *dauernder Moment*, als *Retardierung des Augenblicks* erlebt (vgl. Gess, 2019b, o.S.). Das besondere Zeiterleben und die besondere Zeitlichkeit des Staunens wurden bereits vielfach beschrieben. So nimmt Gess (2019b) an, »dass man die Zeitlichkeit des Staunens als einen dauernden Moment beschreiben kann, als ein Innehalten im Moment« (o.S.). Auch Meyer-Drawe (2012a) schreibt: »Staunen und Verwunderung durchtrennen die fließende Zeit und verursachen eine Art Starre, einen Zustand der Benommenheit.« (S. 28) Ricarda Freudenberg und Marie Lessing-Sattari (2020b) sprechen außerdem von einem »staunende[n] Verweilen« (S. 8). Eine ähnliche Vorstellung von der Zeitlichkeit des Staunens haben auch Wolfgang Braungart und Silke Jakobs. Sie gehen davon aus, dass »das Staunen […] die Kontinuität der Zeit [unterbricht]« (Braungart & Jakobs, 2006, S. 203–204), was wiederum ein besonderes Zeiterleben bedingt. Im »gedehnten Augenblick« (Gess, 2019a, S. 23) unterscheidet sich die subjektiv erlebte von der physikalisch messbaren Zeit, wodurch ein subjektiv erlebter *Zeit-Raum* entsteht (vgl. ebd.).

Nun lässt sich auch diesem besonderen Zeiterleben im Staunen bildungsbezogene Bedeutung zuweisen. Dafür wird die Wirkweise des Fremden im Staunen in etwas abgewandelter Form mit der eines Katalysators verglichen. Katalysatoren sind vornehmlich in der chemischen Kinetik thematisch (vgl. Wawra, Dolznig & Müllner, 2009, S. 81–83). Es handelt sich dabei um spezifische Stoffe, die die Geschwindigkeit chemischer Reaktionen beeinflussen, indem sie die Aktivierungsenergie herauf- oder herabsetzen (vgl. ebd., S. 81). Dabei ändert sich die »energetische Lage des Übergangszustandes […] aber nicht die Situation der Stoffe vor und nach der Reaktion« (ebd., S. 82).

Analog zum chemischen Katalysator ist es möglich, das Staunen als Affekt bzw. als denjenigen ›Stoff‹ zu denken, der auf eine ›Reaktion‹ – in diesem Fall die Erfahrung – in spezifischer Weise einwirkt, nämlich in der Form, dass zwar die ›Geschwindigkeit‹ bzw. der ›Verlauf‹ der Erfahrung, nicht aber das ›Ergebnis dieser Reaktion‹ bzw. die ›vollzogene‹ Erfahrung selbst beeinflusst wird. Das Staunen hat somit ähnlich einem Katalysator selbst keinen direkten Einfluss auf das Resultat von Veränderungs- bzw. Bildungsprozessen, wohl aber auf den Verlauf jener Veränderung. Gleichzeitig hat das Staunen keinen Einfluss auf das Fremde, dessen Wirkung es darstellt. Staunen zielt nicht darauf ab, dieses Fremde aufzulösen. Das Staunen ist – ähnlich einem Katalysator, der an der chemischen Reaktion zwar teilnimmt, dabei aber nicht ›verbraucht‹ wird und deshalb im-

mer wieder reagieren kann (vgl. ebd.) – nichts, was aufgebraucht bzw. verbraucht werden kann.

Beeinflussen Katalysatoren die Geschwindigkeit chemischer Reaktionen, ist meistens das Beschleunigen von Reaktionen durch das Herabsenken der Aktivierungsenergie gemeint (vgl. ebd., S. 81). Allerdings gibt es auch Stoffe, die die Aktivierungsenergie einer Reaktion erhöhen und den Verlauf dadurch verlangsamen. Es handelt sich um *negative* Katalysatoren. Anders als bei sogenannten *Inhibitoren* wird die Reaktion von einem negativen Katalysator nicht gänzlich gehemmt, sondern lediglich hinsichtlich ihrer Reaktionsgeschwindigkeit ›negativ‹ beeinflusst. Entsprechend ist das Staunen nun im übertragenen Sinne als *negativer Katalysator* zu verstehen. Die gesteigerte Form des *Ergriffenseins* vom Fremden lässt sich analog zum Katalysator als das Motiv begreifen, durch das die ›Aktivierungsenergie‹ von Erfahrung gesteigert bzw. erhöht wird. In der Erfahrung des Fremden ›verlangsamt‹ das Staunen dabei den Vollzug jener Erfahrung, wodurch sich ein (subjektiv erlebter) *Zeit-Raum* eröffnet.

Der Vergleich eines Katalysators mit dem Staunen lässt sich allerdings nicht ganz vorbehaltlos vornehmen, impliziert er doch ein Verständnis von Erfahrung als prozesshaftem, planbarem Geschehen. In diesem Sinne ist die Analogie hier nicht zu verstehen, sondern das Motiv des Katalysators soll eine bestimmte retardierende und dennoch *produktive* Wirkung des Staunens in der Erfahrung veranschaulichen. Gleichwohl lassen sich einige Unterschiede zwischen dem Affekt des Staunens und chemischen Katalysatoren ausmachen. So ist das Staunen kein ›zusätzlicher Stoff‹, nichts objektiv Gegebenes, Beizumischendes oder Greifbares, das einer ›Erfahrungs-Reaktion‹ schlicht – und vor allem aktiv-initiativ – hinzugefügt werden kann. Auch die Erfahrung ist kein Prozess, der sich an der einen oder anderen Stelle durch das Hinzufügen oder Weglassen bestimmter ›Stoffe‹ beeinflussen lässt (vgl. II, Kap. 3.1). Gleichwohl ermöglicht der Vergleich eines negativen Katalysators mit dem Affekt des Staunens eine Annäherung an die auf Bildung bezogen bedeutsame Wirkung des Staunens.

Demnach ›verlangsamt‹ das Staunen die Erfahrung, so dass sich in einem metaphorischen Sinne (Zeit-)Räume öffnen, in denen sich Dinge neu bzw. anders ordnen können. Das Staunen hält diese (Zeit-)Räume in der Erfahrung außerdem offen; es ermöglicht Zeit und Raum für Veränderung. Die Brüche und Bruchlinien, von denen Erfahrungen notwendigerweise durchzogen sind (vgl. Waldenfels, 2002), werden im Staunen ›geweitet‹. Die Wirkung des Fremden, das anrührt, trifft, ergreift und affiziert, schiebt sich wie ein Keil in diese Bruchlinien. Sie hält den diastatischen Spalt in der Erfahrung offen und schafft Platz für Neues. Das Ergreifende bzw. das Fremde wird dabei nicht aufgelöst. Gleichwohl bildet es den Ursprung des Entstehens von Neuem. Staunen ist somit zu begreifen als retardierendes und öffnendes Moment, das bildungsbezogene Produktivität hinsichtlich der »Eröffnung eines neuen Verständnishorizontes« (Meyer-Drawe, 2011, S. 198) aufweist. In der Zäsur bzw. im retardierenden Moment des Staunens, das sich in der Erfahrung des Fremden gründet und im besonderen Zeiterleben, im Erleben des *gedehnten Augenblicks* ausdrückt (vgl. Gess, 2019b, o.S.), wird der Zeit-Raum im Verlauf der Erfahrung gedehnt und eröffnet Möglichkeiten der Neuordnung, Neuorientierung und Neuausrichtung. Das Staunen ist ein Phänomen, das *zwischen* den Ordnungen – zwischen Altem und Neuem – auftritt. Als solches hat es Bedeutung hinsichtlich der Entstehung von Neuem:

> »Aus der Philosophie kennen wir seit Platon das Pathos des Staunens, das auf der Schwelle zwischen Altgewohntem und Neuerschautem auftritt und keinem von beiden angehört. Der Staunende ist, wie es von Sokrates heißt, ein Ortloser […], der in keine bestehende Ordnung paßt.« (Waldenfels, 1997, S. 64)

Neben der Zeitlichkeit des Staunens ist somit auch der *Ort* bzw. die ›Ortlosigkeit‹ im Staunen thematisch. Staunen macht nicht nur zeitvergessen, Staunen ist ›bodenloses Staunen‹. Waldenfels (2004) stellt fest: »Staunend verlieren wir den festen Boden unter den Füßen; wir müssen erst Tritt fassen, bevor wir einen Standort gewinnen und sich Vertrautheit einstellt.« (S. 169) Im Staunen als Wirkung der Erfahrung des Fremden löst sich also der *Grund*, auf dem wir stehen. Anders ausgedrückt ist das Staunen die Wirkung des Ursprungs der Auflösung etablierter Welt- und Selbstverhältnisse, der Auflösung des ›festen Bodens‹, auf dem wir stehen. Zugleich bestimmt das Staunen den Moment der Veränderung etablierter Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses mit. Dies vollzieht sich allerdings nicht in der Form, dass das Staunen zur Erkenntnis führt und das Erstaunliche sich mittels zugewonnenen, propositionalen Wissens in den daraus neu entstehenden, ›passenden‹ Ordnungen auflöst. Es handelt sich auch nicht um »naives Staunen« (Braungart & Jakobs, 2006, S. 203), das ein Nicht-Wissen offenlegt. Dieses würde das Entstehen von Neuem eher verhindern als es zu befördern. Es handelt sich vielmehr um einen Affekt, der das *Gegebene als (neue) Möglichkeit offenbart* und als Spielart des kreativen Antwortens *Zeit-Räume stiftet*, innerhalb derer sich Veränderung vollzieht.

Dementsprechend ist das hier gemeinte Staunen ein *produktiv wirkender* und sich *produktiv auswirkender* Affekt, durch den ein Überschuss des Ergreifenden das Erfinden neuer Ordnungen provoziert, und der Veränderungsprozesse zeit-räumlich ausweitet. Die entstehenden Ordnungen zielen nicht auf den harmonischen Einbezug des Neuen ab, sondern machen es möglich, sich dem, was affiziert, zuzuwenden, ohne es vollständig bestimmen zu wollen bzw. zu können. Innerhalb dieser neuen Ordnungen kann durchaus affektiv geprägtes, nicht-propositional neuartiges *Wissen* – und zwar im Sinne eines weiten Wissensbegriffs (vgl. II, Kap. 4.1) – erwachsen. Das Staunen selbst wirkt aber anders und befördert im klassischen Verständnis keinen Zuwachs an (Fach-)Wissen.

Das Staunen wirkt sich überdies nicht nur auf das Verhältnis zur Welt, sondern auch auf das Verhältnis zum Selbst aus und hat somit bildungsbezogene Bedeutung im umfänglichen Sinne. Wie beschrieben, geht Staunen mit Veränderung Hand in Hand. Diese Veränderung betrifft jedoch nicht allein die Einstellung und das Verhältnis zur *Welt*. Sie betrifft auch das Verhältnis und die Einstellung zum *Selbst*. Diese Bedeutungsebene ist nicht selbstverständlich, zumindest dann nicht, wenn mit Waldenfels (2002) die »Selbsterschütterung in der Angst« und »die Welterschütterung im Staunen« (S. 58) angesiedelt werden. Von hier aus wäre anzunehmen, dass das Staunen vornehmlich zur Veränderung etablierter *Welt*bezüge, die Angst hingegen zur Veränderung etablierter *Selbst*bezüge geeignet wäre. Aber eine Veränderung des Weltbezugs ist grundsätzlich nie ohne Veränderung des Selbstbezugs zu denken (vgl. II, Kap. 1.2). Im Staunen zeigt sich der *Stachel des Fremden* (vgl. Waldenfels, 1990) im Eigenen besonders deutlich, was eine Veränderung der Selbstverhältnisse impliziert. Wir werden uns unserer selbst und der eigenen Grenzen, wie auch der eigenen Möglichkeiten gewahr. Das Staunen bedingt da-

bei eine besondere Selbstwahrnehmung – ein intensiviertes Wahrnehmen des eigenen Erlebens –, in der wir das Fremde, das uns doch immer mitbestimmt, leiblich spüren, und zwar in der Eigenart eines ›nicht-konfrontierten Spürens‹ (vgl. Pothast, 1990, S. 21).[2] Im Staunen erfahren wir somit die eigene Verbundenheit mit dem *Wovon* des Ergriffenseins. Wir erfahren uns, wie uns etwas ergreift, das *bei uns* ist, ohne dabei jedoch ganz *zu uns* zu gehören und ohne dieses *Etwas* in uns lokalisieren zu können (vgl. ebd., S. 21–22; Waldenfels, 2006, S. 120). Das Staunen ist ein Grenzphänomen, das nicht nur die Grenzen zum Anderen, sondern zugleich auch die Grenzen in uns selbst betrifft (vgl. Gess, 2017). Staunen ist somit ein Phänomen, das die Veränderung der Welt- und Selbstbezüge gleichermaßen und produktiv mitbestimmt. Einem so konzipierten Staunen lässt sich in einem umfassenden, die Welt- und Selbstbezüge gleichermaßen betreffenden Sinne bildungsbezogene Bedeutung zuweisen. Mit Saal (1994) ist zusammenzufassen: »Bildung im eigentlichen Sinne als Staunen über die Erfahrung von Welt muss geeignet sein, im von ihr Betroffenen neue Daseinsbereiche aufzuschließen.« (S. 123)

Abschließend ist bezüglich der Wirkung des Staunens darauf hinzuweisen, dass es sich beim Staunen weder um eine notwendige noch um eine hinreichende Bedingung für das Entstehen und den Verlauf von Veränderung bzw. Bildung handelt. Als Art und Weise eines vorgängigen Ergriffenseins stellt das Staunen lediglich *eine* Form der Beunruhigung durch das Fremde dar, die aber für Veränderungs- bzw. Bildungsprozesse nicht notwendigerweise gegeben sein muss. Wie beschrieben, können auch ängstigende, traumatische oder gewaltvolle Ereignisse Veränderungen auslösen und nachhaltig mitbestimmen. Als gesteigerte Wirkform und in Anbetracht der genannten Eigenschaften eignet sich das Staunen aber in besonderer Weise zur Erforschung von Bildungsprozessen einerseits und einer pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung mit jenen Prozessen andererseits. In diesem Sinne *kann* das Staunen Bildungsprozesse produktiv mitbestimmen in der Veränderung, die im Durchbrechen etablierter Ordnungen ihren Ursprung nimmt, sich innerhalb geöffneter Zeit-Räume vollzieht, unter anderem in einem besonderen Zeiterleben offenbart und sich schlussendlich in der Neuordnung etablierter Strukturen aufgrund eines Erahnens von Möglichem ›vollendet‹.

2.3 Staunen und Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Abschließend werden die bisherigen Überlegungen auf den hier fokussierten Personenkreis von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung bezogen. Der bildungsbezogenen Ausarbeitung des Staunens kommt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Gewicht zu.

---

2 Durch dieses besondere Wahrnehmen des eigenen zeitlichen Erlebens und durch das »Aufmerksamwerden auf die eigene Wahrnehmungstätigkeit« (Dietrich, 2010, S. 2) lässt sich das Phänomen des kontemplativen Staunens auch in die Nähe ästhetischer Empfindungen und ästhetischer Erfahrung rücken. Deshalb wird das kontemplative Staunen gegenwärtig vornehmlich in Diskursen über ästhetische Erfahrung im Sinne eines spezifischen Modus der Erfahrung thematisiert (vgl. Brandstätter, 2012, 2020; Braungart & Jakobs, 2006; Duncker, 1999, 2018; Freudenberg & Lessing-Sattari, 2020a; Spinner, 2002, 2005).

So ist der Affekt des Staunens nicht für bestimmte Personengruppen exklusiv. Staunen ist als Affekt ein *anthropologisches* und elementares Grundmotiv. Das Staunen geht hervor aus einem (leiblichen) Berührtwerden bzw. einer gesteigerten Form des *Ergriffenseins*. Auch die Wirkung des Staunens ist – bezogen auf die Fähigkeiten oder Kenntnisse des Staunenden – voraussetzungslos. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung nicht ergriffen werden oder erstaunen können.

Staunen beschreibt zudem eine kreative Form des Antwortens. Darin wird eben *nicht* Neues in Gewohntes eingeordnet. Staunen lässt sich *nicht* durch das harmonische (Wieder-)Herstellen eines Gleichgewichts auflösen. Es zielt also *nicht* auf einen bestimmten oder festgelegten Umgang mit dem Fremden ab. Vielmehr sträubt es sich gegen herkömmliche ›Verarbeitungsstrategien‹. Damit lässt sich der Ursprung des Entstehens von Neuem in der Erfahrung des Fremden begründen. Durch die Eigenschaft des *Widerspenstigen* zeigt das Staunen mit Blick auf die fokussierte Personengruppe sein bildungsbezogenes Potenzial. Mit dem Staunen lässt sich kein vorab festgelegtes, an den Fähigkeiten oder dem Wissen des Subjekts orientiertes Ideal erreichen. Das Staunen lässt kein Wiederherstellen von Bekanntem, keine zuvor festgelegte Verarbeitungsstrategie zu. Zugleich erweist sich das Staunen hinsichtlich der aufgestellten ethischen Rahmenbedingungen von Bildung als geeignet, kreative Antworten innerhalb eines Antwortspielraums zu geben, die die ethischen Grenzen nicht übersteigen und die Verletzung und Traumatisierung unwahrscheinlich machen. Auch deshalb lässt sich dem Staunen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besondere Bedeutung zuschreiben.

Staunen ist nicht nur voraussetzungslos und ›widerspenstig‹, es nimmt darüber hinaus seinen Ausgang im *Fehlen* oder im *Entzug* bestimmter Eigenschaften, die für BILDUNG im allgemeinen Verständnis als Voraussetzung angenommen werden. Staunen ist verbunden mit Sprachlosigkeit, ebenso wie mit einer paradoxen Form des Nicht-Wissens. Das Staunen, das nicht auf bestimmte personenbezogene Fähigkeiten als Voraussetzung angewiesen ist, ermöglicht Bildung auf der Grundlage, dass bestimmte, im herkömmlichen Verständnis für BILDUNG notwendige Fähigkeiten *nicht* gegeben sein müssen (vgl. Meyer-Drawe, 1996b, S. 6). Solcher – mit BILDUNG im alltäglichen Verständnis eng verbundenen – sprachlichen bzw. kognitiven Fähigkeiten, die bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung häufig beeinträchtigt sind, bedarf es für das Staunen *nicht*. Dass dennoch Bildungsprozesse im Staunen stattfinden können, sollte im Vorangegangenen gezeigt werden (vgl. III, Kap. 2.1; III, Kap. 2.2).

Das Staunen lässt sich außerdem als genuin *leiblicher* Affekt beschreiben, der sich im menschlichen In-der-Welt-Sein gründet und zugleich das Zur-Welt-Sein betrifft. Wahrnehmung und nicht-(verbal-)sprachliches Erleben stellen häufig die dominierenden Zugänge und Formen des In-der-Welt-Seins im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dar (vgl. Fornefeld, 2016; Lamers & Heinen, 2006). Es ist anzunehmen, dass sich Selbst- und Weltverhältnisse von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung vornehmlich *aisthetisch*, in nicht-sprachlicher Form konstituieren (vgl. Fröhlich, 1997, S. 148). Im Affekt des Staunens ist eine nicht-sprachliche Zugangs- und Bezugsform dominant. Das Staunen ist ein Affekt leiblichen Erlebens, der sich auch leiblich ausdrückt und auswirkt. In Bezug auf Bildung zeigt sich das Staunen im Kontext geis-

tiger und schwerer Behinderung als potentiell *produktiv*, weil im Staunen ein leibliches Ergriffensein auch leiblich be- bzw. verarbeitet wird. Staunen trifft uns leibhaftig, drückt sich leiblich aus und wirkt sich auf leiblicher Ebene verändernd auf unsere Welt- und Selbstverhältnisse aus. Durch seinen originär leiblichen Bezug erweist sich das Staunen somit zur theoretischen Auseinandersetzung mit Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung erneut als besonders fruchtbar.

Staunen wirkt außerdem *paradox*, indem es Raum und Zeit für Veränderung in der Erfahrung öffnet, ausdehnt und geöffnet hält. Staunen (ver-)braucht Zeit. Diese Eigenschaft ermöglicht auch ein erstes pädagogisches Umdenken. Es erscheint notwendig, in der pädagogischen Praxis zeit-räumliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Auftreten des Staunens zulassen, was wiederum Erfahrung, Veränderung und damit Bildung *verlangsamt* respektive *produktiv* mitbestimmt. Das Staunen weist sich durch seinen retardierenden Charakter aus, es beschreibt ein Moment des Innehaltens und des Verweilens, wobei diesem Moment selbst wiederum der für sein Erscheinen nötige Raum zuzugestehen ist. Dieses Umdenken erhält besondere Brisanz in Zusammenhang mit einer Personengruppe, die an festgelegten Mindestvoraussetzungen und zeitlichen Vorgaben gemeinhin scheitert. Demgegenüber lässt sich nun feststellen: Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung brauchen nicht ›mehr Zeit‹ für Bildung, sondern Bildung selbst braucht ein ›Mehr an Zeit‹. Dieses ist im Staunen gegeben.

Staunen wirkt *produktiv*, es lässt neue Ordnungen entstehen. Dabei ermöglicht das Staunen neues Denken, Wahrnehmen und Handeln, weil es offenbart, was möglich ist. Mit dem Entstehen neuer Ordnungen trägt das Staunen indirekt zur Erweiterung unseres affektiv-geprägten, nicht-propositionalen Wissens bei. Hierbei handelt es sich um Wissensformen, denen in Hinblick auf die menschliche Entwicklungsgeschichte bzw. die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins elementare Bedeutung und ein »Primat in der Welterschließung« (Bugiel, 2021, S. 110) zugeschrieben werden kann. Im Staunen konstituieren sich Strukturen und Figuren des Welt- und Selbstbezugs, nicht in propositional-sprachlicher Form, sondern in nicht-propositionaler Art im Medium des Leibes (vgl. II, Kap. 4.1). So lässt sich das »Staunen als gewissermaßen anfängliches Weltverhältnis, das Wissen (in einem weiteren Sinne) schafft« (Braungart & Jakobs, 2006, S. 203), begreifen. Erneut ist mit Blick auf die hier fokussierte Personengruppe zu sagen, dass das Staunen nicht nur Veränderung bedingt, sondern darüber hinaus auch zur Welterschließung beiträgt, wenn auch nicht im Sinne einer bloßen Aneignung (sprachlichen) Wissens. Es kann Ursprung eines Verhältnisses zur kulturell-symbolisch strukturierten Welt sein. Im Staunen werden nicht nur kulturelle Erfahrungen ermöglicht, Staunen weitet die eigenen Perspektiven, es eröffnet Horizonte des Möglichen und lässt es zu, die Strukturen der kulturell-symbolischen Welt mitzugestalten. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind als *animal symbolicum* (Cassirer), als Mitglieder des kulturellen Universums, dabei notwendigerweise inbegriffen.

Das Staunen ist außerdem ein Affekt mit Potenzial zur Selbst-*Bestimmung* und Selbst-*Reflexion* und zur Veränderung der Selbst-*Bezüge* – allerdings nicht im klassischen Verständnis, sondern im Sinne einer Bewegung hin zu sich selbst und zur Bestimmung des Selbst innerhalb der eigenen Bezüge (vgl. II, Kap. 1.3). Veränderung der Selbstverhältnisse vollzieht sich nicht aufgrund der Erkenntnis des Selbst, sondern aufgrund der Erkenntnis bzw. der Erfahrung des Fremden *in uns selbst*. Das Fremde offenbart sich im

Staunen. So wirkt sich das Staunen auf die Bestimmung des Selbst aus, weil das Erahnen von Möglichem eigene Grenzen aufzeigt und diese zugleich weitet. Außerdem wird das Selbst im Staunen und in der damit verbundenen Wahrnehmung des eigenen Erlebens auf sich selbst *rückgewendet* bzw. zur Rückwendung genötigt, ohne doch je bei sich selbst ankommen zu können. Der Staunende erfährt sich selbst als Staunenden. Es handelt sich bei der Reflexion im Staunen also um eine *Bewegung*, nicht um ›reine‹ Selbst-Erkenntnis des vernunftgeleiteten Subjekts. Das Selbst wird in der Selbst-Wahrnehmung zurückgeworfen auf sich selbst, worin sich das Fremde im Eigenen kundtut.

Das Staunen ist außerdem *ethisch-verantwortbar*. Staunen wirkt weder traumatisierend noch verletzend. Mit Brandstätter (2020) kann »das Staunen als ›positives‹ Reaktionsmuster charakterisiert werden […], das involvierend wirkt« (S. 34). Das Staunen gilt gemeinhin als positiver, angenehmer respektive freudvoller Affekt (vgl. Pieper, 1948/1973, S. 73). Auch Matuschek (1991) verweist in seiner ideengeschichtlichen Analyse auf diese ursprüngliche Bedeutungsdimension und bezieht sich dabei unter anderem auf Quintilianus, der diese Dimension bereits im ersten Jahrhundert nach Christus beschreibt und sie mit dem Lernen in Verbindung bringt: »Sowohl das Lernen als auch das Sich-Wundern [*thaumazein*] [ist] lusterzeugend.« (S. 26; Herv. i.O.) Im Staunen werden wir ergriffen, nicht aber überwältigt. Zwar lässt das Staunen innehalten, es lässt erstarren oder verweilen, doch bedingt der Affekt zugleich eine eigentümliche *aktive Passivität*, die Bildung produktiv befruchten kann. Verbunden mit diesen Eigenschaften lässt es sich verantworten, Staunen in Bezug auf Bildung im Kontext von geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren und pädagogisch fruchtbar zu machen. Die Einschränkung auf die Wirkung des Staunens ist sinnvoll, weil sich die fokussierte Personengruppe gemeinhin durch soziale Abhängigkeit (vgl. Dederich, 2011; Hahn, 1981), Gewalterfahrung (vgl. Stinkes, 2018) und besondere soziale wie leibliche Vulnerabilität (vgl. Dederich, 2019a; Falkenstörfer, 2020) auszeichnet.

Staunen lässt sich abschließend als anthropologischer, leiblicher, paradoxer und produktiver Affekt erfassen. Es wird deutlich, dass dieser Affekt hinsichtlich Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Potenzial aufweist. Als bildungsbezogen bedeutsamer Affekt wird das Staunen im Nachfolgenden in das pädagogisch-didaktische Feld überführt. Damit wird das Ziel verfolgt, die bisherigen Erkenntnisse für die pädagogische Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar zu machen.

3. Inszenierung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts

Zu klären ist nun, wie genau sich die Theoretisierung des Staunens zur Beantwortung pädagogisch-didaktischer Fragen eignet. Den Ausgangspunkt der Arbeit bildete die Feststellung eines bildungstheoretischen Desiderats, das sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in der pädagogischen, meist schulischen Praxis zeigt. Eine bislang unzureichende Theoretisierung von BILDUNG führt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – so die leitende These – dazu, dass es auch an didaktischen Konzepten und praktischen Ideen zur Umsetzung des allgemeinen Anspruchs auf BILDUNG fehlt. Die Folge ist unzureichende BILDUNG und mangelnde kulturelle Teilhabe im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Eine hinreichende didaktische Konkretisierung der bisherigen Überlegungen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Doch werden abschließend wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst und als Anknüpfungspunkte vorgestellt, anhand derer pädagogisch-didaktische Implikationen abgeleitet werden können.[1]

Kritisch anzumerken ist, dass sich weder Erfahrung noch Staunen planen, vorsätzlich oder willentlich herstellen, vorhersagen oder pädagogisch (aus-)nutzen lassen. Es handelt sich um Zufallsphänomene. Erfahrung und Staunen entziehen sich jedem Versuch der Vermittlung (vgl. Meyer-Drawe, 2011, S. 197; Waldenfels, 2004, S. 177). Das Stau-

1 Die an dieser Stelle vorgenommene Engführung von Bildung auf institutionell organisierte bzw. schulische Prozesse im Kontext von Unterricht liegt keineswegs auf der Hand. Im Vorangegangenen wurde zwar betont, dass es sich bei Bildung um institutionell organisierte Prozesse handelt bzw. handeln kann (vgl. II, Kap. 1.3). Dass diese Prozesse aber allein auf den Kontext von Schule und Unterricht bezogen werden sollen, wurde weder beschrieben noch war eine solche Engführung bislang intendiert. Die Einschränkung von Bildung auf schulische Prozesse ist auch im Folgenden nicht vorgesehen. Bildung ist ein Veränderungsprozess, der unabhängig von Schule und Unterricht stattfinden kann und stattfindet. Trotzdem werden sich die abschließenden pädagogisch-didaktischen Überlegungen ausschließlich auf den schulischen Kontext beziehen, weil didaktische Fragen in aller Regel schulisch-organisiertes Lehren und Lernen betreffen (vgl. Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 74). Dementsprechend dient der schulische Kontext als exemplarischer Rahmen für den abschließenden Teil der Arbeit, der auch auf das außerschulische Feld ausgeweitet werden kann und sollte.

nen lässt sich weder lernen noch lehren (vgl. Meyer-Drawe, 2011, S. 199; Waldenfels, 2009, S. 32). Zu fragen ist daher, ob sich die beiden Phänomene für die didaktische Forschung überhaupt eignen. Fraglich ist außerdem, ob Staunen in der Schule überhaupt möglich ist oder ob der (gemeinhin streng strukturierte und von den Prinzipien der Leistung und Bewertung geprägte) schulische Kontext den Affekt des Staunens nicht vielmehr be- bzw. verhindert. Kaspar H. Spinner (2020) fragt darum: »Handelt es sich [...] um eine Kategorie, die in der Schule nichts zu tun hat?« (S. 52) Spinner verweist jedoch sogleich darauf, dass das »Staunen in der Schule durchaus vorkommt und dass einzelne Situationen des Staunens für manche Erwachsene zu den bleibenden Schulerinnerungen gehören« (ebd.). Die These lautet dementsprechend, dass bestimmte Voraussetzungen und Verfahren das Auftreten des Staunens im schulischen Kontext *begünstigen* können. Zusammengefasst werden daher zunächst übergreifende Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts (Kap. 3.1).[2] Im Anschluss daran werden Verfahrenstechniken der ›Staunenserzeugung‹ vorgestellt (Kap. 3.2). In einem abschließenden pädagogisch-didaktischen Ausblick werden diese Verfahrenstechniken als Möglichkeiten zur Inszenierung eines staunenerregenden Unterrichts für die Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vorgestellt. Es werden erste Impulse für die Adaption der Überlegungen mit dem Ziel der praktischen Umsetzung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts gegeben (Kap. 3.3).

Das Ziel des Kapitels liegt in der Bearbeitung der Frage, die Lamers und Heinen bereits im Jahre 2006 aufwarfen: »Wie versetzen wir Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung ins Staunen, wie werden sie ergriffen, gefesselt, begeistert, herausgefordert, überrascht?« (S. 178) Ergänzend ist nun zu fragen: *Wie versetzen wir Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in Staunen, so dass Erfahrung angeregt, Veränderungsprozesse intensiviert sowie Bildung – und mit ihr kulturelle Teilhabe – möglich wird?*

Mit der Wiederaufnahme dieser Frage schließt die Untersuchung ab. Der folgende Abschnitt kann den Ausgangspunkt für weiterführende theoretische Untersuchungen bilden, an die auch die empirische (Unterrichts-)Forschung anschließen könnte. Er liefert Anhaltspunkte zur Planung und Umsetzung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts, mit denen die gegenwärtige BILDUNGS-Situation im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verbessert werden kann.

2 Der Terminus *staunenfreundlicher Unterricht* ist in Anlehnung an den Begriff »*irritationsfreundlicher Fachunterricht*« (Bähr et al., 2019b, S. 9; Herv. i.O.) gewählt. Im Rahmen dieser Arbeit steht nicht die nach Auflösung verlangende Irritation im Zentrum des Interesses, sondern das Staunen in der platonischen Auslegungstradition. Der Begriff *irritationsfreundlicher Unterricht* wird daher adaptiert und in Bezug auf das Staunen akzentuiert. Während der Begriff *staunenerregend* auf Motive und Verfahrenstechniken verweist, durch die das Auftreten des Staunens angeregt bzw. erregt werden kann, beschreibt der Begriff staunenfreundlich begünstigende Kontextfaktoren und eine pädagogisch-didaktische *(Grund-)Haltung*, die als notwendige übergreifende Voraussetzungen für die Möglichkeit des Auftretens des Staunens im Unterricht gelten können.

3.1 Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts

Das Staunen bedarf »der Gunst des Augenblicks« (Meyer-Drawe, 2011, S. 201). Dennoch lassen sich bestimmte Motive ausmachen, die das Auftreten des Affekts befördern können. Es werden nun zunächst übergreifende Aspekte und Voraussetzungen untersucht, die das Auftreten des Staunens im Unterricht begünstigen können. Neben einer bestimmten Haltung gegenüber dem Eigenen betrifft die Frage nach übergreifenden Aspekten eines staunenfreundlichen Unterrichts auch den Umgang mit und die Einstellung gegenüber Fremdheit. Überdies stellt sich die Frage nach der pädagogischen Mitverantwortung für das Auftreten des Staunens. Diese wird mit Blick auf das Motiv der *Koaffektion*, auf den Umgang und die Haltung der pädagogisch Tätigen in Bezug auf das jeweils eigene Wissen sowie auf deren Beziehung zu staunenerregenden kulturell-symbolischen (Unterrichts-)Gegenständen konkretisiert.

Eigener Erfahrungshorizont und eigenes Wissen

Eine Voraussetzung für das Staunen ist der eigene (Erfahrungs-)Horizont, der im Rahmen dieser Arbeit und im bildungstheoretischen Kontext als ein durch symbolisch figuriertes Wissen strukturierter Horizont konkretisiert wird (vgl. II, Kap. 4.1). Nur vor dem Hintergrund eines solchen Horizontes bzw. eigener (symbolisch figurierter) Welt- und Selbstverhältnisse kann Fremdes, Unerwartetes, Überraschendes auffallen und Staunen erregen. Waldenfels (2004) zufolge muss man »einiges wissen, um auf produktive Weise staunen zu können, so wie man einiges gelernt haben muß, um auf produktive Weise umzulernen. Nur unter diesen Voraussetzungen wird aus dem Zufall ein glücklicher« (S. 178). Das Wissen – im weiten Begriffsverständnis (vgl. II, Kap. 4.1) –, das die eigenen Ordnungen und Grenzen konstituiert, ist somit eine notwendige und grundlegende Voraussetzung für das Einbrechen des Fremden, das im Affekt des Staunens wirkt. Durch die anthropologische Grundbedingung der leiblichen Existenz des Menschen ist grundsätzlich von einem (Erfahrungs-)Horizont durch das In-der-Welt-Sein, das zugleich das Zur-Welt-Sein bedingt, auszugehen. Dieser Horizont konstituiert und verändert sich durch Erfahrungen (vgl. II, Kap. 3.1).

Pädagogisch bedeutsam sind diese grundlegenden Annahmen nun, weil sich daraus ableiten lässt, dass es eines ›fruchtbaren Bodens‹ bedarf, um *produktiv* bzw. *responsiv* staunen zu können. Und die Konstitution und Bearbeitung jenes ›Bodens‹ liegt in pädagogischer (Mit-)Verantwortung. Es ist folglich eine Aufgabe der Pädagogik, den Erfahrungshorizont des Einzelnen produktiv mit- und auszugestalten. Diese Aufgabe hat im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ein besonderes Gewicht. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind auf stellvertretendes (pädagogisches) Handeln (vgl. Dederich, 2008, S. 87–88, 2013) ebenso wie auf Unterstützung der (beeinträchtigten) Interaktion mit sich selbst und der Welt angewiesen (vgl. I, Kap. 2.1). Daraus leitet sich die – für Unterricht im Allgemeinen geltende – pädagogische Implikation ab, Bedingungen zu schaffen, die Interaktionen mit der (kulturell-symbolischen) Umwelt ermöglichen und Raum für Erfahrung bieten. Es sollten Erfahrungen mit kulturellen Gegenständen sowie Teilhabe an kulturellen Praktiken ermöglicht werden. Hierfür bedarf es der begründeten Auswahl und des pädagogischen Angebots kulturell-symbolisch

strukturierter Gegenstände, einer methodisch-medialen Aufbereitung jener Gegenstände sowie der Bereitstellung unterstützender Maßnahmen, die für die gelingende Interaktion mit der Welt und sich selbst notwendig sind.

Einstellung gegenüber Fremdem

Die benannten Voraussetzungen reichen zur Umsetzung eines staunenfreundlichen Unterrichts noch nicht aus. Darüber hinaus ist es sinnvoll, den eigenen Erfahrungshorizont in seiner Dynamik und Offenheit zu *er*kennen und *an*zuerkennen. Denn »weder der Wissende staunt noch der Unwissende« (Waldenfels, 2004, S. 178). Während der Wissende sich seiner selbst und seines Wissens vermeintlich bewusst ist und sich damit jeder Möglichkeit der Überraschung und des Ergriffenseins entzieht, ist auch der Unwissende des Staunens nicht fähig. Im Unwissenden wandelt sich der Anspruch nicht in eine Aufforderung; er verfällt in ›naives Staunen‹, das ohne Antwort bleibt.

Neben dem eigenen Erfahrungshorizont bedarf es für das Auftreten des Staunens daher einer offenen Einstellung gegenüber dem eigenen Wissen ebenso wie gegenüber Fremdem, Neuem und Überraschendem. Es bedarf auch einer Bereitschaft, einer situativen Stimmung und einer generellen Gestimmtheit, um zu staunen: »So wie man für überraschende Farben und Töne ein Auge und Ohr haben muß, so muß man generell bereit sein, sich überraschen zu lassen, um überrascht zu werden.« (Ebd.) In Bezug auf Bildung bedarf es daher auch einer Offenheit gegenüber *kultureller Fremdheit* (vgl. Waldenfels, 2001, S. 110) ebenso wie einer offenen Einstellung gegenüber dem Fremden im Eigenen (vgl. Waldenfels, 2007). Sie und die Anerkennung von Fremdem im Eigenen machen das Staunen möglich. Es ist also nicht nur das Vorhandensein von Wissen, das für das Staunen bedeutsam ist, sondern auch ein spezifischer »Umgang mit dem Wissen« (Waldenfels, 2004, S. 178). Erst durch eine offene Einstellung zu Fremdem und Eigenem eröffnet sich der Blick auf das, was möglich ist bzw. auf die Möglichkeit, dass etwas so oder immer auch anders sein könnte (vgl. Waldenfels, 1997, S. 20).

Gemeint ist damit nicht nur eine Offenheit für das Widerfahrende, sondern zugleich auch die Bereitschaft, auf dieses zu antworten. Wird der Bezug zum Selbst wie auch der zur Welt und zum Fremden als feststehend, unumstößlich, endgültig oder unveränderbar (miss-)verstanden, so wird auch das sich zeigende Fremde abgewehrt, bekämpft oder sich zu eigen gemacht (vgl. II, Kap. 3.2). Kurzum: Das Staunen wird verhindert. Während aber in der Aneignung »das Fremde, das uns *anspricht*, unterderhand zu etwas wird, das sich *besprechen* läßt« (Waldenfels, 1997, S. 51; Herv. i.O.), ist dem Fremden nur hinreichend zu begegnen, wenn es als Fremdes anerkannt wird. Das bedeutet, es ist notwendig, den Blick vom vermeintlich Eigenen abzuwenden: »Statt direkt *auf das Fremde* zuzugehen und zu fragen, *was* es ist und *wozu* es gut ist, empfiehlt es sich, von der Beunruhigung *durch das Fremde* auszugehen.« (Ebd.; Herv. i.O.) Und diese Beunruhigung kann sich als Staunen äußern. Voraussetzung eines staunenfreundlichen Unterrichts ist neben der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Konstitution eigener Welt- und Selbstverhältnisse die Anerkennung der Dynamik jener Verhältnisse, der Bereitschaft, sich überraschen zu lassen bzw. der Bereitschaft und Offenheit, zu staunen.

Aufmerksamkeit und Koaffektion

Die offene Einstellung gegenüber Fremdem und Unerwartetem lässt sich unter Berücksichtigung des pathischen Hintergrunds des Staunens auch mit dem Begriff der *Empfänglichkeit* beschreiben. Laut Meyer-Drawe (2011) ist es möglich, sich auf die »Empfänglichkeit für das Erstaunliche« (S. 199) vorzubereiten. Eine solche »Vorbereitung [...] meint dem Befremdlichen im Vertrauten, dem Rebellischen in der Ordnung Aufmerksamkeit zu schenken« (ebd.). Eine generelle Offenheit für das Fremde reicht demnach nicht aus, es bedarf auch einer Empfänglichkeit für Neues als Voraussetzung für das Staunen. Das, was auffällt, kann sich nur dann im Staunen entfalten, wenn wir ihm unsere Aufmerksamkeit *schenken*. Wir müssen also etwas *geben*, um in Staunen versetzt werden zu können. Das *Geschenk* der Aufmerksamkeit lässt sich im pädagogischen Verantwortungsbereich verorten.

Das responsive Wechselspiel zwischen Auffallen und Aufmerken verbindet sich von daher mit den Motiven des Aufmerksammachens und Aufmerksamgemachtwerdens. Dabei hängen *aufmerksam-machende* und *aufmerksam-gemacht-werdende* Personen unabdingbar zusammen. Das Aufmerken wird zum *intersubjektiven* Geschehen: »Indem der Lehrende sich *an jemanden* wendet, um dessen Aufmerksamkeit *auf etwas* zu lenken, partizipiert sein Tun an den Erfahrungen, die es hervorruft.« (Waldenfels, 2009, S. 31–32; Herv. i.O.) Aufgrund dieser Partizipation kommt es zu einer »*Koaffektion*« (ebd., S. 32; Herv. i.O.), also einer gemeinsamen Affektion, die sich als »sym-pathisch und syn-ästhetisch im elementaren Sinne« (ebd.) begreifen lässt. Die gemeinsam geteilte Erfahrung, die in der *Koaffektion* ihren Ursprung hat, stellt eine Voraussetzung für das Aufmerksam-gemacht-Werden dar und ermöglicht das Staunen.

Die eigene Einstellung und die eigene Offenheit gegenüber Neuem und Fremdem können nicht direkt pädagogisch-didaktisch beeinflusst werden. Dennoch besteht die Möglichkeit, die Empfänglichkeit für das Neue oder Fremde in Bekanntem zu erhöhen. Dies gelingt durch ein Aufmerksammachen auf Besonderheiten, auf Fremdes, Neues oder Unerwartetes, um das Staunen zu ermöglichen. Weil aber die Interaktion mit der Umwelt bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aufgrund des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren oftmals eingeschränkt, beeinträchtigt oder gestört ist (vgl. I, Kap. 2.1), geht mit dem Aufmerksammachen im benannten Kontext eine besondere Verantwortung einher. Das Aufmerksammachen hat vor dem Hintergrund der spezifischen Lebens- und Erlebensbedingungen der Personengruppe ethischen Ansprüchen zu genügen. Es ist der schmale Grat zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung (vgl. II, Kap. 4.3), zwischen Erschütterung, Verwunderung und Erregung einerseits und einer harmonisierenden und möglichst störungsfreien Initiierung von Situationen und Erfahrungen andererseits, den es im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu begehen gilt. Die Orientierung an spezifischen Bedürfnissen der Personengruppe stellt dabei eine notwendige Voraussetzung für ethisch-verantwortliches pädagogisches Handeln dar.

Neben der Offenheit für Fremdes, Neues und Unerwartetes des Erfahrenden bedarf es in der gemeinsamen Affektion auch der offenen Einstellung und einer Empfänglichkeit der Mit-Erlebenden gegenüber den benannten Phänomenen. Die Affektion des Anderen bzw. die sym-pathische *Koaffektion* verlangt Offenheit und die Bereitschaft

der pädagogisch Tätigen, sich auf die Veränderung von Bekanntem und vermeintlich Gewusstem (mit) einzulassen. Damit geht auch die Notwendigkeit eines Zu- bzw. Einlassens auf die eigene Unsicherheit einher. Pädagogisch Verantwortliche haben folglich selbst den sicheren Boden des Alltäglichen und des Bekannten zu verlassen, damit in der *Koaffektion* das Aufmerksammachen und Aufmerksamgemacht-Werden gelingen kann. In erneutem Bezug auf Waldenfels (2008) lässt sich sagen: »Lehrende und Lernende, die sich dem Anspruch der ›Sachen selbst‹ aussetzen, werden mitunter gemeinsam an ihre Grenzen kommen.« (S. 96) Bei pädagogisch Tätigen muss die »Bereitschaft zur Verunsicherung, diese Öffnung zur Irritation und diese Empfindsamkeit für das Rätselhafte in Bewegung« (Albus, 2018, S. 67) gehalten werden. Pädagogisch Tätige sollten folglich bereit sein, sich selbst begeistern und mitreißen zu lassen, um das Staunen beim Anderen zu erregen und zu befördern.

Ergänzend dazu ist es für einen staunenfreundlichen Unterricht hilfreich, wenn pädagogisch Verantwortliche in einer (interessierten, irritierten, bemerkenswerten etc.) Beziehung zur kulturell-symbolischen Welt stehen, um die Aufmerksamkeit anderer erregen und selbst von Fremdheit ergriffen werden zu können. In den Worten Meyer-Drawes (2012b) sollten pädagogisch Verantwortliche selbst für etwas *brennen*, um andere anstecken und Aufmerksamkeit wecken zu können; sie müssen selbst »Feuer und Flamme« (S. 35) sein, damit der Funke überspringen und den Anderen in Brand stecken kann. Mit Bezug auf Augustinus schreibt sie: »In Dir muss brennen, was du in anderen anzünden willst.« (Ebd., S. 39) Denn »Erstaunen meint ein Aufmerken, ein produktives Erstarren, ein Zögern, dem man ausgesetzt ist, in dem sich etwas einbrennt, das entflammt« (Meyer-Drawe, 2011, S. 199). Und dieses *Einbrennen* ist nur möglich, wenn etwas woanders bereits ›Feuer gefangen‹ hat oder woanders ›glüht‹. Pädagogisch Verantwortliche sollten daher bestenfalls selbst von etwas fasziniert und affiziert sein, um andere zu begeistern (vgl. Spinner, 2020, S. 52). Um Staunen erregen zu können, ist eine eigene emotional-affektive Beziehung zur (kulturell-symbolischen) Welt respektive zu bestimmten Gegenständen eine entscheidende Voraussetzung. Zugleich darf die eigene Begeisterung dem Anderen nicht aufgedrängt werden, weil dies wiederum zu Abwehrverhalten führen kann (vgl. ebd.). Gleichwohl lässt sich mit Spinner zusammenfassen: »Staunen kann ansteckend sein.« (Ebd.) Dieses Potenzial sollte in einem staunenfreundlichen Unterricht genutzt werden.

3.2 Techniken der Staunenserregung

Vor dem Hintergrund der beschriebenen übergreifenden Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts richtet sich der Blick abschließend auf Möglichkeiten der Inszenierung und Aufbereitung eines staunenerregenden Unterrichts. Auch hierbei handelt es sich freilich lediglich um Ansätze, die einer dezidierten Ausarbeitung und didaktischen Aufbereitung bedürfen.

Es ist die »Kunst der Staunenserzeugung« – die *Thaumaturgia aesthetica* (Baumgarten, 1758/2007, S. 823) –, die seit dem 18. Jahrhundert in der von Baumgarten begründeten Ästhetik bedeutsam ist. Sie wird im Folgenden in Ansätzen auf die Didaktik im

Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen.[3] Dabei wird der Unterricht selbst als spezifische Kunstform begriffen. Unterricht hat einen performativen Charakter, ein »theatrales Moment« (Bähr et al., 2019b, S. 9), das es zulässt, ihn in die Nähe der Künste zu rücken. Wird Unterricht als performativer Akt begriffen, lässt sich auch die Inszenierung und Durchführung von Unterricht als ästhetische Praktik denken. Lamers und Heinen (2006, S. 143) weisen dementsprechend auf die etymologischen Ursprünge des Begriffs *Didaktik* und dessen Nähe zur altgriechischen Dramatik hin. In Anlehnung an die ursprüngliche Bedeutung lässt sich Didaktik als »die Kunst der Inszenierung und der Dramaturgie des Unterrichts« (ebd.) begreifen. Neben der inhaltlichen Auswahl und weiteren Faktoren, wie etwa den »Ausdrucksmittel[n] der Lehrenden und Lernenden«, stellen »die Methoden oder [...] die Inszenierungstechniken des Unterrichts« (ebd., S. 144) die entscheidenden Elemente einer gelingenden didaktischen Inszenierung von Unterrichtssituationen dar. Dementsprechend sind es Verfahren des »ästhetischen Handwerk[s] des Staunenmachens« (Willems, 2010, S. 534) bzw. der in der Ästhetik praktizierten Kunst der Staunenserzeugung, die abschließend in Ansätzen für die Didaktik adaptiert werden.

Poetik und Rhetorik haben sich seit ihren Anfängen in der griechischen Antike dem Ziel der Staunenserzeugung durch die Anwendung spezifischer Kunstgriffe verschrieben (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 31; Aristoteles, Poetik). Zur Identifikation staunenerregender Verfahren, die sich auf den Unterricht übertragen lassen, bietet sich daher ein Blick in die Poetik an. Als Dichtkunst sucht diese nach Möglichkeiten, das Staunen auch unabhängig vom jeweiligen (literarischen) Gegenstand herzustellen (vgl. Gess et al., 2019). So stellen Literaturtheorien bis heute die Frage,

> »wie sich auch *unabhängig* von oder zusätzlich zu den Gegenständen der literarischen Darstellung der Eindruck des Großen und Übermächtigen, des Dunklen und Geheimnisvollen, der Vollkommenheit und Perfektion, des Fremden und Neuen erzeugen lasse. Daraus ergeben sich grundlegende Verfahren der Staunensproduktion, wie z.B. die Verfremdung, die Verdunkelung, der erhabene und der manieristische Stil.« (Gess, 2019a, S. 129; Herv. i.O.)

Die Erarbeitung von Techniken zur Staunenserzeugung hat in der Poetik dementsprechend eine lange Tradition. So reichen die Ansätze zur Staunenserzeugung

> »von einem dezidierten Kult des Hässlichen (Naturalismus) oder des Schönen (Symbolismus), der Drastik einer apokalyptischen Perspektive auf die Moderne (Expressionismus) und dem Propagieren einer Anti-Kunst im Zeichen des Absurden (Dadaismus) bis hin zu den Begriffen der ›Verfremdung‹ bei Brecht und der ›Faszination‹ bei Benn, bis

3 Seit der Begründung der philosophischen Ästhetik, als deren Stiftungsmoment die von Baumgarten verfasste Schrift *Aesthetica* (1750/1758) zu nennen ist, in der er die *sinnliche* Erkenntnis als alternative Erkenntnisform neben der Kognition begründet, wird auch der Affekt des Staunens vornehmlich in die Ästhetik verlagert (vgl. Gess, 2019a, S. 38–44; III, Kap. 1.2). Das Staunen erhält in der *Aesthetica* eine ›Vermittlerrolle‹ zwischen der sinnlichen Wahrnehmung (*Aisthesis*) und der Kognition (vgl. u.a. Gess & Schnyder, 2017, S. 10).

zum ›Möglichkeitssinn‹ bei Musil und dem Gedanken des ›Gefühls der Unwirklichkeit‹ (›emotion of unreality‹) bei Gertrude Stein.« (Willems, 2010, S. 548)

Das Mittel der Verfremdung (vgl. Grimm, 1961; Helmers, 1984) soll im Folgenden den Ausgangspunkt der Erarbeitung erster Impulse für die Staunenserzeugung im Unterricht im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bilden. Die These lautet, dass mittels Verfremdung etwas *als fremd* erscheint, was Erfahrungsprozesse nicht nur *anstößt*, sondern darüber hinaus durch die im Verfahren der Verfremdung intendierte Wirkung des Staunens den Erfahrungsprozess intensivieren und schöpferisch-kreativ begleiten kann.[4] Verfremdung als Mittel soll also der Inszenierung eines Anlasses für Bildungsprozesse dienen. Darüber hinaus eignet sich die intendierte Wirkung des Staunens zur Inszenierung eines Bildungsprozesse intensivierenden Unterrichts. Waldenfels (1987, S. 230) thematisiert die Erfahrung des Fremden in Verbindung mit dem literarischen Mittel der Verfremdung. An anderer Stelle schreibt er, dass »das literarische Verfahren der ›Verfremdung‹, […] das […] bei den russischen Formalisten wie bei Brecht durch Abweichung von normalen Ausdrucksformen Neuartiges entstehen lässt« (Waldenfels, 1997, S. 17), als Verfahren zur Provokation der Erfahrung des Fremden verstanden werden kann. Im Folgenden wird dies im Sinne dieser Arbeit auf Bildung und Unterricht übertragen.

Verfremdung als Mittel der Staunens-Produktion in der Poetik

Eine didaktische Adaption verlangt zunächst nach der Darlegung der ursprünglichen Anwendung des staunenerregenden Verfahrens der Verfremdung in der Poetik. Die übergreifende Aufgabe der Verfremdung besteht laut Gess (2019a) in der Poetik darin,

> »etwas Bekanntes, Gewohntes plötzlich neu oder fremd erscheinen zu lassen und dadurch eine Verwunderung auszulösen, die […] häufig mit dem Anspruch verbunden ist, eine neue Erfahrung zu ermöglichen oder eine neue Erkenntnis auf den Weg zu bringen.« (S. 130)

Verfremdung fungiert in poetischen Texten »als derjenige ästhetische Reiz, auf den mit Staunen reagiert werden soll« (Gess, 2016, S. 25). Somit ist sie ein Mittel der Poetik, durch das Staunen aufgrund der beabsichtigten und vorsätzlichen Veränderung der Erscheinung eines bekannten Gegenstandes hervorgerufen werden soll. Das Ziel liegt darin, das (Wieder-)Erkennen eines Gegenstandes zu verhindern, so dass dieser durch die vorgenommene Veränderungstechnik fremd erscheint.

Zu den »russischen Formalisten« (Waldenfels, 1997, S. 17) zählt der Literaturkritiker und Schriftsteller Viktor Šklovskij, auf den sich auch Gess in ihren Arbeiten vielfach

---

4 Es ist anzunehmen, dass das Verfahren der Verfremdung auch Irritation hervorrufen kann. So ließe sich die Verfremdung auch – der Tradition Aristoteles' folgend – zur Gestaltung von *Lernsituationen* durch das Hervorrufen eines Drangs nach Erkenntnis theoretisch fruchtbar machen. Grundsätzlich gibt es also eine zweifache pädagogische Funktion der Verfremdung, was ihre Adaption für die Didaktik zusätzlich begründet. Im Fokus stehen im Folgenden jedoch ausschließlich Techniken, die Staunen erregen können.

bezieht (vgl. Gess, 2016, 2019a, 2020). Er entwickelt in seinem Aufsatz *Die Kunst als Verfahren* (1916/1994) eine Theorie der *ostranenie* (*Verfremdung*), auf der im Weiteren das Hauptaugenmerk liegt. Diese Wahl geht darauf zurück, dass Šklovskij – im Gegensatz zu Brecht, der als Hauptvertreter der deutschen Verfremdungstheorie gilt (vgl. Gess, 2019a, S. 103) – in seiner Theorie der Verfremdung »weniger auf einen kognitiven Prozess« (Gess, 2016, S. 25) als auf einen Affekt, der die sensuelle Empfindung steigern soll, abzielt (vgl. Gess, 2020, S. 60). So lässt sich der etymologischen Analyse, die Gess (2019a) vornimmt, zufolge die *ostranenie* bei Šklovskij problemlos »als ein Verfahren der Staunenproduktion verstehen« (S. 144; vgl. Lachmann, 1970, S. 228). Dabei ziele Šklovskij »auf einen Zustand sensueller Erregung ab, in dem ein ›Fühlen der Dinge‹ wieder möglich werden soll« (Gess, 2016, S. 25). Die Verfremdung ist für Šklovskij ein probates Mittel zur Überwindung der »Macht der Gewohnheit« (Gess, 2019a, S. 109) mit dem Ziel der »Wiedererweckung« (Lachmann, 1970, S. 227) der Dinge in der Wahrnehmung. Dabei begreift Šklovskij die Automatisierung der Wahrnehmung grundsätzlich »als anthropologische Konstante« (Gess, 2019a, S. 110), die es zu überwinden gilt (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 11–12). Durch das Verfahren der Verfremdung solle »der Gegenstand aus seiner Erstarrung gelöst« (Lachmann, 1970, S. 227) und zurück zu seiner eigentlichen »Natur«, zum »somatisch erfahrenen ›Natur-Ding‹« (Gess, 2019a, S. 115) geführt werden. Im Zentrum des Verfahrens steht für Šklovskij »eine umfassende Somatisierung des Rezeptionsprozesses« (ebd., S. 114).[5] Es ist die Kunst, der Šklovskij das Potenzial zuspricht, jene verlorene Beziehung zu den Dingen (wieder-)herstellen zu können:

> »Um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen.« (Šklovskij, 1916/1994, S. 15)

Die Kunst ist laut Šklovskij dazu in der Lage, den Automatismus der Wahrnehmung aufzubrechen und durch eine Intensivierung und Verlängerung des Wahrnehmungsprozesses zur »Wiederherstellung einer intimen Beziehung zum Ding« (Gess, 2019a, S. 110) beizutragen. Sie ist notwendig, um die Ohnmacht des Alltäglichen zu überwinden. Nun erscheint es verwunderlich, dass die Wiedererweckung der Dinge durch die Kunst, spezifischer durch die Literatur, deren primäres Medium die (geschriebene) Sprache ist, ermöglicht werden soll (vgl. ebd., S. 111). Für Šklovskij stehen Kunst und Wahrnehmungsgegenstand jedoch in einem direkten Verhältnis zueinander, so dass er Kunstwerke schlicht als »neue Dinge« begreift, »die gefühlt werden sollen«, während

5 Šklovskij fasst – anders als diese Arbeit mit ihrer phänomenologischen Grundhaltung – Körper und Geist als zwei voneinander getrennte Seinsbereiche auf. Dementsprechend thematisiert und fordert er die Rückkehr zu einer vermeintlich ›direkten‹, d.h. hier *somatischen* Wahrnehmung bzw. Erfahrung der Dinge. Obschon diese Arbeit angesichts der Leiblichkeit des Menschen nicht von einem Dualismus von Körper und Geist ausgeht, erweisen sich die Überlegungen Šklovskijs dennoch als sinnvolle Anknüpfungspunkte für die didaktische Forschung zur Technik der Verfremdung. Voraussetzung für die Orientierung an Šklovskijs Argumentation ist freilich eine veränderte Perspektive auf seine Ausführungen, die nicht das *Somatische*, wohl aber den *Leib* ins Zentrum der Überlegungen setzt.

andersherum jeder Gegenstand doch nur fühlbar werde »durch/als Kunst« (ebd.). Entsprechend nah lässt Šklovskij auch die Medialitäten der Künste zusammentreten. So nimmt etwa das Bild in seinem Denken eine besondere Stellung ein. Šklovskij (1916/1994) versteht die Dichtung grundsätzlich als *bildhaftes* Denken: »Dichtung ist eine besondere Art des Denkens, und zwar eine Art des Denkens in Bildern.« (Ebd., S. 4)

Von Bedeutung für die Wiedererweckung der Dinge ist das »sensualistische Staunen«, das »aus der Ordnung des Symbolischen [...] zur ersten Natur, vom Sema zum Soma zurückführen [soll]« (Gess, 2019a, S. 115). Das Staunen ist also für Šklovskij der Affekt, der die »somatische Erfahrung« (ebd., S. 110) der Dinge wieder möglich macht. Zur Provokation dieses Staunens, durch das die Ohnmacht des Alltäglichen überwunden werden soll, sei dem Gegenstand der Wahrnehmung »seine Selbstverständlichkeit, seine Vertrautheit« (Lachmann, 1970, S. 227) zu nehmen. Entsprechend sei also die direkte und intensive Weltbeziehung zu den Dingen durch das Mittel der »Abweichung, hervorgerufen durch die Dichtung der Verfremdung, [...] durch ihre Retardierung, Intensivierung und Bewusstmachung des Wahrnehmungsprozesses« (Gess, 2019a, S. 115) zu erreichen.[6] Dabei ermögliche es gerade die Literatur, »die Sprache in ihrer Materialität, in ihren Worten, Klängen, Rhythmen wieder wahrnehmbar zu machen« (ebd., S. 111–112). Zugleich lässt sich mittels der sprachlichen Verfremdung »auch auf der Ebene des Dargestellten für Irritationen [...] sorgen« (ebd., S. 112). Entsprechend ermögliche es die Literatur »im doppelten Sinne [...], die sinnliche Wahrnehmung zu intensivieren: Literatur als Materialität der Sprache zum einen, als verfremdete Repräsentation der Lebenswelt zum anderen« (ebd.).

Nun stehen der Poetik »für das Verfahren der Verfremdung [...] eine große Zahl literarischer Kunstgriffe zur Verfügung« (ebd., S. 130). Verfahrenstechniken der Verfremdung, die Šklovskij in seinem Aufsatz *Die Kunst als Verfahren* beschreibt, fasst Lachmann (1970) als Formen der *Abweichung* zusammen:

> »Zur Klärung der angeführten Kunstgriffe könnte man den Begriff ›Abweichung‹ im Sinne der Abweichung von einer beliebigen Norm einführen. Bei der inadäquaten Perspektive wäre dies eine Abweichung im konventionellen Darstellungsmodus, als Abweichung vom proprium wirken die rhetorischen Mittel, während es in der Sprache eine solche von der consuetudo ist. Flüchtig erwähnt Šklovskij die Rolle des Rhythmus, der sich als Abweichung vom Metrum begreifen ließe.« (S. 234)

6 Anders als bei Šklovskij dient das Staunen im Rahmen dieser Untersuchung hinsichtlich Bildung nicht dazu, die Dinge durch Verfahren der Abweichung (wieder) wahrnehmbar zu machen. Vielmehr kann das Staunen Erfahrung intensivieren und als kreative Form des Antwortens verändernd wirken (vgl. III, Kap. 3.2). Doch auch bei Šklovskij ist in der Rückgewinnung der intimen und (vermeintlich) direkten, d.h. bei ihm ›somatischen‹ Beziehung zur Natur der Dinge das übergreifende Ziel der Veränderung der wahrnehmenden Person auszumachen – konkret deren veränderte Wahrnehmung der Gegenstände. Er strebt ein (verändertes) Fühlen und Empfinden an. Entsprechend zielt die Verfremdung auch bei Šklovskij darauf ab, Welt- und Selbstbeziehung zu verändern. Weltbeziehungen verändern sich dann einerseits in der Wiedererweckung der wahrgenommenen Dinge. Die Selbstbeziehung verändert sich andererseits im damit zusammenhängenden Fühlen und Empfinden, das im Staunen selbst thematisch wird.

Einige dieser Techniken werden nun in ihren Grundzügen nachgezeichnet, um sie im Anschluss daran für einen staunenerregenden Unterricht pädagogisch-didaktisch zu akzentuieren.

3.3 Verfremdung als didaktisches Mittel eines staunenerregenden Unterrichts im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Abschließend werden die Abweichungs-Techniken Šklovskijs, die Lachmann (1970) zusammenfasst, auf die Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen. Diese Adaption zielt darauf ab, Impulse für die Praxis zu liefern, um (Unterrichts-)Gegenstände und (Unterrichts-)Situationen zu verfremden mit dem Ziel, Staunen zu erregen. Damit wird das übergreifende Ziel verfolgt, Gelingensbedingungen für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu skizzieren.

Auswahl, Begründung und methodisch-mediale Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen sind konstitutive Momente der Unterrichtsvorbereitung (vgl. Klafki, 2007, S. 258–284). Wird nun auf die Darstellung von Möglichkeiten zur Verfremdung von Unterrichtsgegenständen und -situationen abgezielt, muss zunächst ein übergreifender, die Unterrichtsplanung allgemein betreffender Aspekt angesprochen werden. So ist es im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung stets notwendig, den Unterrichtsgegenstand vorab hinreichend zu beleuchten und »elementare Strukturen« bzw. »konstitutive[…] Grundbestandteile« (Heinen, 2003, S. 66) desselben zu identifizieren.[7] Erst durch die Analyse der elementaren Strukturen des Unterrichtsgegenstandes wird es auch möglich, diesen Gegenstand *als fremd* erscheinen zu lassen. Die Durchführung dieses Planungsschrittes zur Vorbereitung von Unterricht gilt damit als grundlegende Voraussetzung zur didaktischen Anwendung des Verfahrens der Verfremdung mit dem Ziel der Staunenserzeugung.

Abweichung von der gewohnten Perspektive auf einen Gegenstand

Šklovskij bezieht sich in seinem Aufsatz auf den russischen Schriftsteller Lev Tolstoj und beschreibt dessen Verfremdungstechnik, die darauf abzielt, mit spezifischen Schilderungsweisen den gewöhnlichen Blick auf die beschriebenen Dinge und Ereignisse zu

---

7 Auch im Konzept *Elementarisierung* werden Verfahrenstechniken benannt, durch die ein Unterrichtsgegenstand *verändert* werden kann. Ziel ist dabei, die *elementaren Strukturen* eines Unterrichtsgegenstandes vermitteln bzw. aneignen zu können (vgl. Heinen, 1989, 1997). Nach Identifikation der *elementaren Strukturen* können im Rahmen der Unterrichtsplanung ›fakultative‹ Strukturen des Unterrichtsgegenstandes erweitert, weggelassen, ersetzt, hinzugefügt usf. werden (vgl. Heinen, 2003, S. 67). Solche Operationen können auch zu einer Verfremdung des Gegenstandes beitragen, was im Folgenden gezeigt wird. Während *Elementarisierung* das Ziel verfolgt, einen (Unterrichts-)Gegenstand »in die Sprache des Schülers« (ebd.) zu übersetzen, liegt der Fokus bei der Technik der Verfremdung *nicht* in dieser Übersetzung, sondern im Gegenteil darin, jene – im Konzept der *Elementarisierung* angestrebte – ›Harmonisierung‹ zwischen Gegenstand und Schüler aufzulösen. Das Verfahren der Verfremdung zielt darauf ab, automatisierte Wahrnehmung vorsätzlich und gezielt zu unterbrechen, um die Wirkung des Staunens herauszufordern.

verändern (vgl. Lachmann, 1970, S. 232). Laut Lachmann bedienen sich die von Šklovskij ausgewählten Tolstoj-Beispiele

> »ausnahmslos des Kunstgriffs der inadäquaten Perspektive mit dem Ziel, das Ding aus seinem gewohnten Hintergrund herauszutrennen, es fremd, neu und nicht mehr als selbstverständlich erscheinen zu lassen und dadurch den Automatismus der Wahrnehmung (und des Bewusstseins) zu zerstören.« (Ebd., S. 233)

Tolstoj will mit diesem Verfahren »durch die Schaffung einer Dissonanz in der Darstellung eines gewohnter Weise harmonischen Weltausschnittes zu einem Anders- bzw. Richtig-Sehen führen« (ebd.). Das Ziel liegt in einer »Umbewertung« des Gesehenen.

Wird diese Technik für die Didaktik adaptiert, dann liegt ein zu übertragendes Grundmotiv darin, Fremdheit zu erzeugen und Staunen zu erregen, indem der Blick auf etwas Gegebenes durch eine abweichende Perspektive verändert wird. Im unterrichtlichen Kontext lässt sich dann womöglich Staunen erzeugen, indem ein (Unterrichts-)Gegenstand aus seinem gewohnten und üblichen Kontext, aus seiner normalen Umgebung bzw. aus dem erwarteten Horizont herausgelöst und in einen anderen Kontext eingesetzt wird. Dies ist möglich, wenn ein (fachbezogener) Gegenstand in einem anderen, unerwarteten und für den Gegenstand ungewöhnlichen oder untypischen Fachunterricht thematisiert wird. Überdies können auch Objekte und (Gebrauchs-)Gegenstände der Alltagswelt in andere, fremde oder neue Anwendungsgebiete übertragen und zweckentfremdet werden. Durch das Einnehmen einer ›inadäquaten‹ Perspektive ändert sich der Blick auf den Gegenstand und neues Denken, Wahrnehmen, Handeln bzw. neues ›Sehen‹ wird möglich. Durch eine veränderte Perspektive öffnen sich neue Blickwinkel, die den vertrauten Gegenstand als fremd erscheinen lassen. Darin eröffnet sich die Aussicht auf Mögliches. Staunen lässt sich erregen, indem eine inadäquate Perspektive auf den Gegenstand offenbart, dass anderes möglich ist. Ändert sich der Horizont bzw. der Kontext, in dem ein Gegenstand erscheint, und wird Staunen erregt, ändern sich Welt- und Selbstverhältnisse automatisch mit. Zusammenfassend beschreibt diese Technik ein Verfahren, durch das der Gegenstand derselbe und als solcher unverändert bleibt. Durch das Verfahren verändert sich aber der jeweilige Kontext, in dem dieser Gegenstand auftritt und damit auch die Perspektive auf ihn so, dass diese Veränderung Staunen erzeugen und Veränderungen der eigenen Bezüge und Verhältnisse produktiv mitbestimmen kann.

Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten eines Gegenstandes

Auch bei der Technik der Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten eines Gegenstandes wird nicht der Gegenstand als solcher verändert. Vielmehr verändern sich die gewohnten Eigenheiten oder Eigenschaften, die ihm zugeschrieben werden. Tolstoj erreicht dieses Ziel laut Šklovskij (1916/1994) dadurch, »daß er einen Gegenstand nicht mit seinem Namen nennt« und »in der Beschreibung des Gegenstandes nicht die gebräuchliche Bezeichnung für seine Teile verwendet«, sondern stattdessen diese Teile »wie die entsprechenden Teile bei anderen Dingen« (S. 17) benennt.

Das Grundmotiv dieser Abweichungs-Technik liegt folglich darin, dass Gegenstände sprachlich durch Umschreibung und Umbenennung verfremdet werden. Entsprechend didaktisch gewendet lassen sich womöglich auch (Unterrichts-)Gegenstände durch Umschreibung und Umbenennung verfremden. Gleiches gilt für Gebrauchsgegenstände und Anschauungsmaterial. Bereits bekannte und gewohnte Eigenschaften eines Gegenstandes können zu einer Umschreibung beitragen, andererseits kann der Gegenstand auch dieser Eigenschaften beraubt werden, indem er mit alternativen oder abweichenden Eigenschaften in Verbindung gebracht wird. Dieses Verfahren ist vornehmlich sprachlich fundiert, insofern der Gegenstand vergleichend, durch Abgrenzung oder aber durch Verweis *anders* benannt und beschrieben wird. Der Gegenstand erscheint *mit anderen Worten* als fremd. Das gleiche Verfahren lässt sich allerdings auch anders als nur sprachlich anwenden, (abweichende) Eigenschaftsbeschreibungen können auch mittels anderer Medien als dem der Sprache vorgenommen werden.

Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus

Auch die Technik der *Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus* geht zurück auf die angesprochenen Tolstoj-Beispiele (vgl. Lachmann, 1970, S. 233–234). Durch eine veränderte mediale Darstellung von Gewohntem wird es möglich, »das Ding aus seinem gewohnten Hintergrund herauszutrennen, es fremd, neu und nicht mehr als selbstverständlich erscheinen zu lassen und dadurch den Automatismus der Wahrnehmung (und des Bewusstseins) zu zerstören« (ebd., S. 233). Medialität beschreibt das *Wie* der Erscheinung und »erst die Medialität lässt ein Phänomen so und nicht anders erscheinen« (Sabisch, 2019, S. 116).[8] Bei der *Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus* wird die medial gebundene Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand durch dessen veränderte mediale Darstellung geweckt und damit Staunen erregt (vgl. Waldenfels, 2004, S. 127–137). Für die Didaktik lässt sich folgern: Staunen kann womöglich erregt werden, indem der Gegenstand medial verfremdet wird, so dass er sich in anderer als bislang bekannter Weise zeigt und somit von seiner konventionellen Erscheinung abweicht. Die veränderte mediale Darstellung eines Gegenstandes ermöglicht neue und andere Wahrnehmung. Durch die Präsentation einer unkonventionellen, fremden Erscheinungsform wird die gewohnte und automatisierte Wahrnehmung unterbrochen. Ein- und derselbe Gegenstand führt in unterschiedlichen Medialitäten bzw. Darstellungs- und Erscheinungsweisen zu unterschiedlichen Erfahrungen (vgl. Sabisch, 2017, S. 107–109). Für das Mittel der *abweichenden Darstellungsformen* durch veränderte Medialitäten zur Erregung des Staunens eignet sich ein Blick in die Künste, insofern sie sich einerseits durch ein breites Spektrum medialer Darstellungsformen und andererseits durch ihre originäre Eigenschaft der Störung normalisierter Wahrnehmung durch unerwartete, außeralltägli-

8 Für Sabisch (2019) liegt in dieser Eigenschaft von Medialität auch der Ursprung einer medialen Phänomenologie begründet, die über die Annahme eines zeichenförmigen Erscheinens der Dinge hinausweist. Sie schreibt: »Genau an dieser Stelle setzt m.E. eine mediale Phänomenologie ein, die das Zeigen nicht länger ausschließlich in Zeichenprozesse oder rhetorische Figuren verlagert, sondern von einem *Sich-Zeigen durch* spezifische Medien (Bild, Film etc.) und dessen praktischen Umgang damit ausgeht.« (Ebd., S. 115; Herv. i.O.)

che oder ungewohnte Darstellungsformen auszeichnen. Künstlerische und performative Darstellungsformen können das Erscheinen eines Gegenstandes zugunsten des Staunens verändern.

Die abweichende Darstellung eines Gegenstandes durch veränderte Medialitäten löst den Primat der Sprache für unterrichtliche Gegenstände auf. Obschon der Sprache im Unterricht für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung grundsätzlich weniger Bedeutung zugewiesen wird, lässt sich hinsichtlich des Unterrichts in Allgemeinen Schulen feststellen, dass »in Bezug auf die schulische wie universitäre Kultur gegenwärtig immer noch die sprachliche und textuelle Darstellung […] überwiegt« (Sabisch, 2019, S. 125–126). Dieser Umstand kann sich negativ auf inklusive (Schul-)BILDUNG für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auswirken und BILDUNGS-Benachteiligung begünstigen. Durch eine *Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus* wird der Anstoß für einen staunenerregenden Unterricht gegeben, der sich vom Primat der Sprache löst und damit Potenzial für inklusiven Unterricht aufweist. Verfremdung durch die Veränderung der Medialität eines Gegenstandes lässt die »Distanzierung von der Sprache als *einzigem* Medium« (ebd., S. 122; Herv. i.O.) zu. Die Anwendung der Verfremdungstechnik macht eine Distanzierung von der Sprache darüber hinaus sogar didaktisch notwendig. Das *Abweichen vom konventionellen Darstellungsmodus* lässt es in besonderer Weise zu, dass sich Unterricht an den individuellen Bedürfnissen, Welt- und Selbstzugangsformen, Fähigkeiten und Erfahrungen orientieren kann. Voraussetzung dafür ist die Inszenierung medial vielfältiger Erscheinungsformen eines Gegenstandes. Die Übergänge zwischen ästhetischen und didaktischen Praktiken sind dabei fließend.

Abweichung durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole

Auch das literarische Mittel der »Abweichung vom *proprium*« (Gess, 2019a, S. 112; Herv. i.O.) kann für die Kunst der Didaktik adaptiert werden (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 17). Gess (2019a) beschreibt dieses Verfahren mit Bezug auf Šklovskij als eine Verfremdungsvariante durch die Verwendung rhetorischer Mittel. Als Beispiele nennt sie den »Vergleich, [die] Metapher [und das] Änigma« (ebd., S. 112).

Wie erwähnt, ist es die bildhafte Sprache, die Šklovskij besonders interessiert (vgl. III, Kap. 3.2). Entsprechend prägt bildhafte Sprache auch seine Verfremdungstheorie. Das Bild ist für Šklovskij ein probates Mittel zur Verfremdung eines (literarischen) Gegenstandes: »Ich persönlich bin der Meinung, daß es fast überall da Verfremdung gibt, wo es ein Bild gibt.«[9] (Šklovskij, 1916/1994, S. 23) Dabei habe eine bildhafte Darstellung nicht Erkenntnis oder Verdeutlichung des Dargestellten zum Ziel, sondern die Intensivierung der Wahrnehmung des dargestellten Gegenstandes: »Ziel des Bildes ist nicht die Annäherung seiner Bedeutung an unser Verständnis, sondern die Herstellung einer besonderen Wahrnehmung des Gegenstandes, so daß er ›gesehen‹ wird, und nicht ›wiedererkannt‹.« (Ebd., S. 25; vgl. Kessler, 1996; Lachmann, 1970) Die Bedeutung des Bildes

9 Lachmann (1970) weist darauf hin, dass »bei der Diskussion über die Rolle des Bildes […] die Vermutung nahe[liegt], Šklovskij habe die Gleichsetzung jeglichen rhetorischen oder bildlichen Mittels mit ostranenie im Sinn« (S. 233). Noch allgemeiner lässt sich sogar annehmen, dass Kunst bei Šklovskij immer als *Verfremdung* zu verstehen ist (vgl. ebd.).

für die Technik der Verfremdung liegt in der »Übertragung eines Gegenstandes aus seiner normalen Wahrnehmung in die Sphäre einer neuen Wahrnehmung«; das Ziel der bildsprachlichen Verfremdung ist »eine eigenartige semantische Veränderung« (Šklovskij, 1916/1994, S. 31).

Die Gemeinsamkeit der von Gess (2019a) beispielhaft angeführten rhetorischen Mittel des Vergleichs, der Metapher und des Änigmas lässt sich darin ausmachen, dass jeweils etwas *anders* als gewöhnlich oder erwartet sprachlich ausgedrückt wird. Der veränderte Ausdruck weist wiederum die Besonderheit auf, dass es sich um *bildhafte* »Abweichungen vom normalen Sprachgebrauch« (ebd., S. 130) handelt, die für das Erregen des Staunens in der Poetik von Bedeutung sind. In erweiterter Auslegung liegt die Technik der Verfremdung darin, das eigentlich Gemeinte *bildhaft-symbolisch* in Erscheinung treten zu lassen. Während beim Änigma die Rätselhaftigkeit bzw. die »Verrätselungen« (Aenigma. In Historisches Wörterbuch der Rhetorik [HWRh], 2012, S. 188) und Verdunklung des Gesagten im Mittelpunkt stehen, ist es bei der Metapher – die schon bei Aristoteles als Verfahren der Affekterregung thematisch ist (vgl. Leidenschaft. In HWRh, 2012, S. 154) – »die doppelbödige Verwendung eines Wortes in einem Kontext, in dem es thematisch nicht daheim ist, wobei die (voraus-)gesetzte Analogie nicht ausdrücklich angezeigt wird« (Metapher. In HWRh, 2012, S. 1175), die von rhetorischer und schlussendlich von staunenerregender Bedeutung ist. Diese an die Rhetorik gebundenen Eigenschaften lassen sich nun aus ihrem rein sprachlichen bzw. poetischen Horizont herauslösen und für die Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar machen.

Didaktisch gewendet lässt sich das Verfahren als *Abweichung vom Gegenstand durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole* erfassen. Es zielt nicht auf die bloße Veränderung des Darstellungsmodus ab. Es soll darüber hinaus auch der Inhalt, es sollen die elementaren Strukturen eines Gegenstandes bildlich-symbolisch verfremdet bzw. verrätselt werden, so dass die Bedeutungsdimensionen nicht mehr offen liegen. Das Ziel dieser Technik ist dann stärker als bei allen bisher genannten Verfahren die Verdunklung und Mystifizierung eines Gegenstandes. Das veranlasst eine veränderte Wahrnehmung, die durch den bildhaft-symbolischen Ausdruck entsteht. Wie bei der Metapher, »die bislang Unzusammenhängendes miteinander in Verbindung bring[t]« (Gess, 2019a, S. 130), wird nicht nur Sprachliches, sondern auch konkret Materielles aus bisherigen Zusammenhängen gelöst und bildhaft verfremdet. Ähnlich dem Änigma kann außerdem auch im Unterricht Bekanntes verdunkelt, verrätselt oder mystifiziert werden, indem der Gegenstand seiner gewohnten Eigenheiten beraubt und seine elementaren Strukturen angegriffen werden. In diesem Verfahren spielt der allen Dingen inhärente symbolische Gehalt bzw. der symbolische Überschuss eine entscheidende Rolle (vgl. Waldenfels, 1994, S. 481–484). Er ermöglicht es, den Gegenstand über die offenliegende Bedeutung hinaus zu verfremden, zu übertragen oder zu verrätseln. Pädagogisch-didaktisch gewendet geht dieses Verfahren mit der Bedingung einher, dass der symbolische Überschuss zunächst erkannt wird, um Staunen im Unterricht durch symbolische Verfremdung provozieren zu können.

Abweichung von der gewohnten Distanz zum Gegenstand

Ziel jeder Verfremdungstechnik ist bei Šklovskij die Wiedererweckung der Dinge, das Herstellen eines Empfindens und Fühlens – kurz: eine veränderte Wahrnehmung der

Welt. Die (somatische) Erfahrung soll dazu beitragen, die Welt zu spüren. Daraus lässt sich aus phänomenologischer Perspektive eine weitere Verfremdungstechnik für die unterrichtliche Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ableiten, die Technik zur Erzeugung einer *Abweichung von der gewohnten Distanz* zu den Dingen. Die Annahme des primären Zugangs zur Welt mittels Wahrnehmung über das Medium des Leibes gilt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als Allgemeinplatz. Dabei kommt der Haut als »doppelseitige Resonanzmembran« (Rosa, 2019, S. 89) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hinsichtlich des Weltzugangs besondere Bedeutung zu (vgl. II, Kap. 4.1). Bereits 2006 verweisen Lamers und Heinen auf die Notwendigkeit der didaktischen Gestaltung einer »sensopathische[n] Lernwelt«, in der »Lernangebote [dominieren], in denen Kinder die Materialien, Gegenstände und Personen im Umfeld als fühlbar und berührbar miteinander erleben [können]« (S. 188). Dabei steht vor allem »die Doppelseitigkeit von sensorischen und pathischen Momenten, von Berühren und Berührtsein […] im Vordergrund« (ebd.). Diese These wird nun dahingehend erweitert und akzentuiert, dass sensopathisches respektive leibliches Berühren und Berührtsein von Gegenständen als Technik der Verfremdung zur Erregung des Staunens genutzt werden kann. Der Kontakt zur Welt und zu den Dingen über die Haut ist nicht nur als primäre Form des Weltzugangs zu begreifen. Er kann darüber hinaus auch zur Verfremdung von Bekanntem beitragen. Es ist die *Abweichung von der gewohnten Distanz*, die die Aufmerksamkeit womöglich wecken und Staunen erregen kann. Das Ziel dieser Verfremdungstechnik liegt im Provozieren (ver-)fremde(-te)r, irritierender Wahrnehmung, durch die Staunen erregt werden soll. Das Grundmotiv liegt darin, Wahrnehmung eines Gegenstandes – d.h. *aisthetische* Wahrnehmung im *Medium* des Leibes über die Haut – zu ermöglichen, obschon sich die gängigen Wahrnehmungsformen – vor allem im schulischen Kontext – für gewöhnlich primär auf die Fernsinne beziehen und dabei die Verflechtung der Sinne und Möglichkeit des Berührtwerdens über die Haut weitgehend unberücksichtigt bleiben. So kann z.B. Musik, deren Klang in aller Regel vornehmlich akustisch wahrgenommen wird, auch durch Vibration erfahren werden. Erneut sei auf die Gefahr der Reduktion der Wahrnehmung auf die Aufnahme und Verarbeitung von Sinnesreizen und der daraus pädagogisch abgeleiteten Konsequenz der Vervielfältigung dieser Reize zugunsten einer ›Wahrnehmungsförderung‹ hingewiesen (vgl. II, Kap. 4.1). Doch aus (leib-)phänomenologischer Perspektive lässt sich über den Leib bzw. das Medium der Haut eine *Abweichung von der gewohnten Distanz* herstellen, die das Staunen erregen kann.

Abweichung von bekannten Orten und Räumen

Als weitere Verfremdungstechnik »bestimmt Šklovskij die dichterische Sprache in Bezug auf ihr Verfremdungsvermögen« (Lachmann, 1970, S. 232). Er bezieht sich dabei auf das Verwenden von Fremdsprachen oder Archaismen zur Erschwerung der Sprache (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 31). Gess (2019a) fasst dieses Verfahren als »Abweichung von der *consuetudo* in der Sprache (z.B. Fremdsprache, Archaismen)« (S. 112; Herv. i.O.) zusammen. Als Mittel der Verfremdung dient folglich das Übersetzen in fremde Sprachen oder altertümliche Sprachformen. Auch dieses poetische Verfahren lässt sich didaktisch wenden und erweitern. In übertragener Form heißt das: Fremd ist das, was von den Gewohn-

heiten des Bekannten abweicht. Zur Gewohnheit des Bekannten zählt auch die eigene Sprache. Darüber hinaus lassen sich auch Gewohnheiten und Habitualisierungen erfassen, die durch bestimmte Abweichungsmanöver gestört und verändert werden können. So, wie die Übersetzung in fremde Sprachen mit dem Verlassen des gewohnten Sprachraums einhergeht, so zeigt sich auch die Möglichkeit, Staunen herauszufordern, indem das *Über-Setzen* aus gewohnten Räumen – dem Bekannten – in unbekannte, fremde und überraschende Räume ermöglicht wird. Im Gegensatz zur Technik der *Abweichung von der gewohnten Perspektive auf einen Gegenstand* wird bei diesem Verfahren nicht der Gegenstand, sondern der Erfahrende selbst in einen anderen Kontext, in einen fremden Horizont versetzt.

Thematisch ist im wörtlichen Sinne die Verfremdung durch das Herstellen einer *geographisch-räumlichen* Abweichung. Koller (2016b) nimmt in seiner bildungstheoretischen Interpretation des von Wolfgang Herrndorf verfassten Adoleszenz-Romans *Tschick* und der darin beschriebenen Reise der Protagonisten an, dass Fremderfahrung – und schließlich Bildung – im Überschreiten geographischer Grenzen möglich wird: »Bildung […] bedarf der räumlichen Distanz zum Hergebrachten im wörtlich-geographischen Verständnis wie im übertragenen Sinn einer Lockerung etablierter Ordnungen.« (Koller, 2016b, S. 233) Im Roman *Tschick* ist es der Aufbruch in die »Walachei« (Herrndorf, 2016, S. 97) »im Sinne eines unbestimmten Irgendwo fernab der gewohnten Koordinaten« (Koller, 2016b, S. 233) und damit der Ausbruch aus »der gewohnten räumlichen Umgebung«, der als Metapher für die bildungsbezogene Notwendigkeit steht, »sich aus der Bindung an etablierte Weltdeutungen zu lösen und neue Denk- und Verhaltensweisen auszuprobieren« (ebd.). Die tatsächliche wie auch metaphorisch begriffene Reise wird zum »*Auslöser von Fremderfahrung*« (Röhnert, 2003, S. 30; Herv. i.O.). Die Reise wird zur hervorragenden Grundbedingung für das Staunen. Nun lässt sich der im Roman beschriebene *Aufbruch* – wie Koller (2016b) deutlich macht – nicht nur metaphorisch, sondern auch in einem wörtlich-geographischen Sinne verstehen. Das hier fokussierte Mittel der Staunenserregung ist die Begegnung mit fremden Menschen und der Vielfalt kultureller Ordnungen. »Reisen«, so ließe sich mit Röhnert (2003) zusammenfassen, »ist gesteigerte Form der Fremderfahrung« (S. 30). Beim Reisen erscheinen die Welt, der personal Andere und das Selbst notwendigerweise als fremd und wir befinden uns »räumlich bereits *in der Fremde* […]« (ebd.; Herv. i.O.) – die Fremderfahrung ist beim Reisen obligatorisch. Beim Reisen sind wir gemeinhin von fremden Sprachen oder Dialekten umgeben, was erneut auf die Verfremdungstechnik mittels Verwendung von Fremdsprachen oder Archaismen verweist. Darüber hinaus sind es auch Reiselyrik (vgl. ebd.) und Reiseliteratur (vgl. Koller, 2016b), die uns staunend machen können, ohne dass wir selbst in die Fremde reisen.

Bedeutsam für den Unterricht im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist erstens, dass Staunen womöglich durch die Abweichung von Gewohntem – konkret: von gewohnten geographischen Räumen – erregt werden kann. Solche Erfahrungen erscheinen prädestiniert für das Erregen des Staunens. Als Mittel der Staunenserzeugung lassen sich das Erkunden fremder Länder und Landschaften, das Kennenlernen fremder Kulturen ebenso wie das Hören fremder Sprachen anführen. Ein solcher Rahmen für Verfremdung des Bekannten – etwa durch das Reisen in fremde Länder und interkulturellen Austausch – sollte folglich (auch) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

möglich werden. Für den alltäglichen Unterricht eigenen sich außerdem gemäßigtere Formen der Verfremdungstechnik, etwa durch das Verlassen gewohnter (Klassen-)Räume oder das Sprechen und Hören fremder Sprachen und Dialekte im Unterricht.

Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus

Abweichung von Bekanntem als Möglichkeit der Verfremdung und der Staunenserregung im Unterricht mit Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung lässt sich nicht nur geographisch bzw. räumlich, sondern auch zeitlich vornehmen. In der Poetik wird dieses Verfahren als »Abweichung vom Rhythmus der Prosa« (Gess, 2019a, S. 112) bezeichnet. Gess versteht darunter vornehmlich die Abweichung vom Metrum (vgl. ebd.). Staunen lässt sich auch im Unterricht durch das Unterbrechen und Verändern der gewohnten zeitlichen Strukturen und des eigenen Rhythmus hervorrufen. Darunter fällt das Abweichen vom Lebensrhythmus ebenso wie die Abweichung vom sogenannten didaktischen Grundrhythmus (vgl. Meyer, 2020). Ein staunenerregender Unterricht legt es darauf an, diese Grundrhythmen zu verändern, zu irritieren, zu überschreiten und vor allem – im Sinne der Zeitlichkeit des Staunens: gegebene zeitliche Strukturen auszudehnen. Das Staunen lässt Zeiträume entstehen und *braucht* Zeit (vgl. III, Kap. 2.2). Entsprechend sollte die »Zeitstruktur eines Fachunterrichts« (Bähr et al., 2019b, S. 19) verändert werden, um Staunen zu erregen. Für einen staunenerregenden Unterricht ist es grundsätzlich notwendig, dass »angemessene zeitliche Freiräume zur Auseinandersetzung mit Welt […] gewährt werden« (ebd.). Auch Koller (2012a) weist auf die Bedeutung zeitlicher Frei-Räume für *transformatorische Bildungsprozesse* hin:

> »Um innere Bilder entwickeln zu können, die als Keimzelle für die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses dienen können, braucht es offenbar Zeiträume, die dem Zeitdruck des Alltags entzogen sind und so als ›Entschleunigungsoasen‹ verstanden werden können.« (S. 119)

Das Verfremdungsverfahren der *Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus* könnte im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbares Potenzial entfalten. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung haben in ›verlangsamten‹ Unterrichtssituationen als inszenierten Entschleunigungsoasen (vgl. Rosa, 2005) die Möglichkeit, kulturell-symbolische Gegenstände intensiv und frei vom Handlungsdruck zu erfahren, was die eigenen Welt- und Selbstbezüge in dieser Erfahrung verändern kann. Die Chance dazu erhöht sich, wenn die bekannten und gewohnten Zeitstrukturen durchbrochen und überschritten bzw. bekannte Zeit- und Raumstrukturen *verfremdet* werden. Allerdings muss vor dem Hintergrund der Gefahr, dass Unterrichtszeiten im Kontext geistiger und schwerer Behinderung häufig nicht bzw. nicht hinreichend genutzt werden, kritisch darauf hingewiesen werden, dass es bei Entschleunigung und Veränderung zeitlicher Strukturen einer anspruchsvollen Ausgestaltung solcher Erfahrungssituationen bedarf (vgl. II, Kap. 4.3).

Zusammenfassung

Die Möglichkeiten der Staunenserregung durch das Mittel der Verfremdung im (Fach-)Unterricht konnten an dieser Stelle lediglich skizziert werden. Ihre Ausarbeitung ist ebenso wie das Erproben und Evaluieren dieser Verfahren weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen vorbehalten. Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass es Verfahren und Methoden gibt, die im didaktischen Feld zur Staunenserregung genutzt werden können. Damit ist ein Schritt hin zu einer didaktischen Untermalung der bildungsphilosophischen Konzeption dieser Arbeit getan. Mögliche Anhaltspunkte liefert die Poetik. Auch in der vollzogenen didaktischen Adaption ist die Nähe zur Literatur und zur Sprache an vielen Stellen unvermeidlich bzw. sinnvoll.

Nun mag allerdings der enge Bezug der didaktischen Ausführungen zur Literatur – und damit auch zur Sprache – im Kontext dieser Arbeit verwundern, liegt doch ein Fokus auf der kritischen Auseinandersetzung mit der gemeinhin vorherrschenden sprachlichen Fundierung von BILDUNG. Die Arbeit ist ein Versuch, den Primat der Sprache bildungsphilosophisch begründet aufzulösen. Dass sich die Übertragung der Überlegungen in das Feld der Didaktik dennoch an sprachliche Verfahren aus der Poetik anlehnt, lässt sich begründen. Sprache und Bildung stehen sehr wohl in einem Zusammenhang. Erfahrungen mit kulturellen bzw. symbolisch strukturierten Gegenständen und Veränderungsprozesse weisen eine sprachliche Dimension auf (vgl. II, Kap. 4.4). Aus der Perspektive dieser Arbeit ist *Sprache* allerdings nicht ausschließlich und in einem engen Verständnis als *Verbal*sprache zu verstehen bzw. misszuverstehen. Sprache ist im Sinne eines weiten Verständnisses als leibliches Phänomen, als Vollzug des (leiblichen) Ausdrucks zu begreifen. Dabei ermöglicht es insbesondere die Anerkennung der Verbindung von Sprache und Bildung unter Einbeziehung der *Ästhetik* bzw. alternativer Medialitäten, ein weites Verständnis von Sprachlichkeit zu entwickeln.

Folglich stellt ›Sprache‹ kein unüberwindbares Hindernis für bildungsphilosophische Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dar. *Sprache* als Oberbegriff, der auch alternative »Sprachlichkeit neben der Wortsprache« (Dietrich, 2010, S. 10) einschließt, leistet einen Beitrag, um bildungsphilosophische und didaktische Fragen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (neu) in den Blick nehmen zu können. Die genannten Verfahren dienen als Impulse zur Erweiterung und Ausgestaltung der poetologischen Vorlage. Durch die Anerkennung der Verbindung von Sprache und Bildung offenbaren sich Möglichkeiten einer künstlerisch-ästhetischen Ausgestaltung von Erfahrungsräumen, die durch das produktive Moment des Staunens geprägt sein können. Die gewonnenen Erkenntnisse ebnen den Weg für die didaktische und praktische Umsetzung einer bildungsphilosophischen Perspektive, die Bildung als *Veränderung in Erfahrung* erscheinen lässt. Einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung des Anspruchs auf Bildung kann die Initiierung eines staunenerregenden Unterrichts leisten.

Resümee

Problem und Fragestellung

Die Arbeit leistet einen Beitrag zum Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dabei folgt sie der Hauptthese, dass eine philosophische Erforschung von BILDUNG dazu beitragen kann, die unzureichende BILDUNGS-Situation im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern. Abschließend werden die vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes generierten Erkenntnisse zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den wissenschaftlichen Diskurs und die pädagogische Praxis kritisch reflektiert.

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet die historisch belegbare Erfahrung unzureichender BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Es handelt sich hierbei nicht nur um einen Verstoß gegen das allgemeine Menschenrecht auf BILDUNG. Mangelnde BILDUNG und unzureichende Teilhabe sind im Kontext geistiger und schwerer Behinderung darüber hinaus auch von existenzieller Bedeutung. Lebensrecht und BILDUNGS-Recht von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Entsprechend drängend fordert die gegenwärtige BILDUNGS-Situation der Personengruppe dazu auf, sich zur benannten Problematik zu verhalten. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Überzeugung, dass es zur Veränderung der gegenwärtigen Situation einer veränderten theoretischen Perspektive auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf. Ferner wird angenommen, dass sich eine veränderte theoretische Perspektive auf BILDUNG auch auf die didaktische Forschung übertragen lässt und somit das praktische pädagogische Handeln positiv beeinflussen kann. Die übergreifende Forschungsfrage lautet: *Wie lässt sich ein allgemeines Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen theoretisch fundieren und für die pädagogische Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar machen?*

Diese Arbeit ist nicht der erste Versuch, mit den Mitteln der Wissenschaft Antworten auf die sich aufdrängenden Fragen im Zusammenhang mit der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu finden (vgl. I, Kap. 3). Gleichwohl zeigt sich, dass die bisherigen Erkenntnisse bildungstheoretischer Forschung nicht ausreichen, um die BILDUNGS-Situation der Personengruppe hinrei-

chend zu verbessern. Im Gegenteil zeigen die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Zeiten der COVID-19-Pandemie den (erneuten bzw. anhaltenden) Ausschluss von Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in aller Schärfe. Die Analyse des Diskurses über Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, die in Kapitel 3 im ersten Teil der Arbeit geleistet wird, zeigt, dass die Ursache unzureichender Bildung bislang vornehmlich im Felde der Didaktik verortet wird. Die Analyse offenbart allerdings auch bildungstheoretische Desiderate und theoretische (Miss-)Verständnisse, die bildungsbezogenes und didaktisches Nachdenken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung erschweren bzw. verhindern. Die Übersicht in *Tabelle 1* fasst die Positionen im Diskurs über Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zusammen:

Tabelle 1: Positionen im Diskurs über Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Kulturwissenschaftlich fundierte Positionen
Bildung als Bedingung für Kultur und Teilhabe (Norbert Heinen und Wolfgang Lamers)
Bildung als Aneignung von Kultur (Theo Klauß)
Bildung als selbstreflexiver Prozess des Menschen (Karl-Ernst Ackermann)
Bildung als relationaler Prozess der Welt- und Selbstgestaltung (Tobias Bernasconi und Ursula Böing)
Phänomenologisch fundierte Positionen
Bildung als Gabe in zwischenmenschlicher Beziehung (Barbara Fornefeld)
Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen (Ursula Stinkes)
Entwicklungstheoretisch fundierte Positionen
Bildung als Entwicklungs- und Aneignungsprozess (Thomas Hoffmann)
Bildung als relationaler und verändernder (Entwicklungs-)Prozess (Tobias Bernasconi und Ursula Böing)
Konstruktivistisch und systemtheoretisch fundierte Positionen
Bildung als Selbstbildungsprozess eines selbstreferenziellen Systems (Michael Wagner)
Bildung als Lernfähigkeit und innere Formbildung (Karin Terfloth)

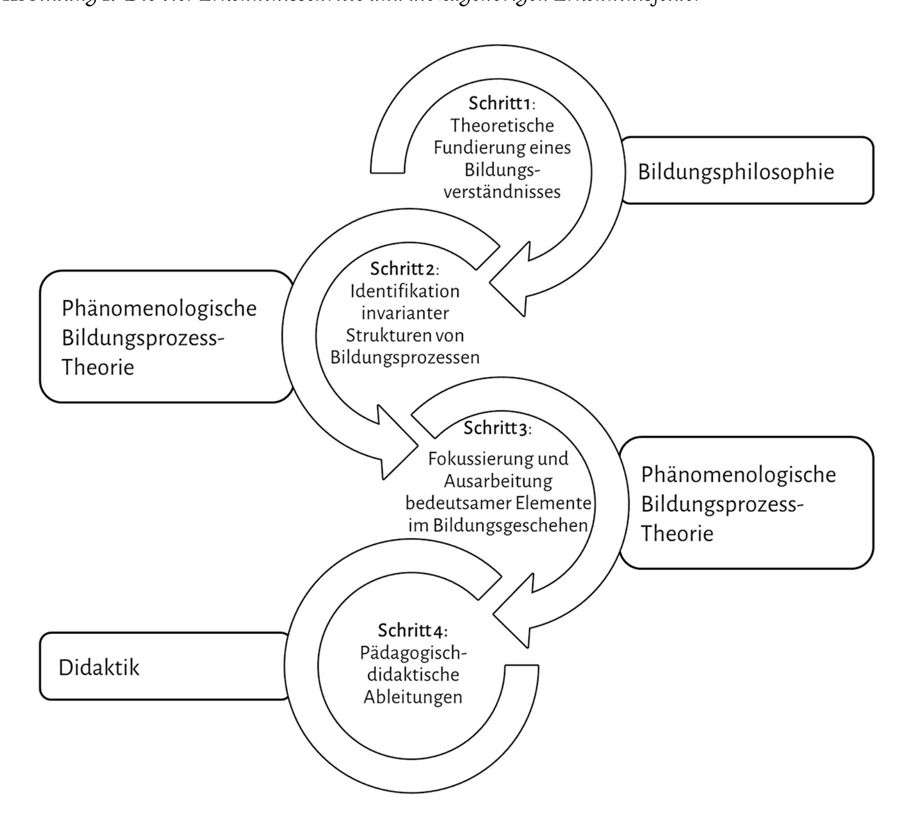
Vor dem Hintergrund des dargestellten Problems, der kritischen Reflexion des bildungstheoretischen Diskurses im Kontext geistiger und schwerer Behinderung sowie der Identifikation diskursiver Leerstellen ergibt sich der übergreifende Auftrag der Arbeit. Dieser liegt in der Erforschung von Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit dem Ziel, die Bildungs-Situation der Personengruppe zu verbessern.

Die einzelnen Aufgaben dieser Arbeit können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Erstens bedarf es zur produktiven Bearbeitung des Problems einer grundlegenden Theoretisierung von Bildung durch die Identifikation charakteristischer Motive und Elemente, um Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *be-greifbar* zu machen. Die Aufgabe der Arbeit liegt somit zunächst in der kritischen Reflexion von Motiven und Konzeptionen, die mit Bildung traditionell verbunden sind. Ein Fokus liegt

außerdem darauf, BILDUNG nicht als exklusives Phänomen zu konzipieren. Zugleich wird das Ziel verfolgt, den BILDUNGS-Begriff nicht so auszuweiten, dass er seiner kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Dimensionen beraubt wird. *Zweitens* bedarf es der Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen. Die Frage, die sich stellt, ist, *wie* diese Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verlaufen. Die zweite Aufgabe der Arbeit besteht somit darin, BILDUNGS-Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren. *Drittens* zeigt sich, dass es einer genaueren theoretischen Analyse jener Prozesse vor dem Hintergrund der Frage bedarf, wie diese angestoßen, herausgefordert und in ihrem Verlauf *produktiv* befördert werden können. Die dritte Aufgabe liegt somit darin, die Bedeutung einzelner Elemente im BILDUNGS-Prozess herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen stellt die Arbeit *viertens* vor die Aufgabe, didaktische Erkenntnisse zu generieren, die sich auf die pädagogische Praxis übertragen lassen. Zu wünschen bleibt, dass damit ein Beitrag geleistet wird, der pädagogisches Wahrnehmen, Denken und Handeln verändern und das Problem unzureichender BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verringern kann. *Abbildung 1* fasst die einzelnen Schritte zusammen.

Abbildung 1: Die vier Erkenntnisschritte und die zugehörigen Erkenntnisfelder



Zusammenfassung der Ergebnisse

Es folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine kritische Reflexion der Beiträge der Arbeit zur wissenschaftlichen Diskussion und ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis.

Theoretische Fundierung von Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (Schritt 1)

BILDUNG ist vielgestaltig und durch eine Vielzahl von z.T. unauflöslich ineinander verwobenen Dimensionen gekennzeichnet. Entsprechend vielstimmig ist auch der Diskurs über BILDUNG. BILDUNG ist mit anthropologischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen (Selbst-)Deutungen unauflöslich verbunden (vgl. I, Kap. 1). Es zeigt sich, dass eine endgültige Bestimmung oder Definition des Begriffs weder sinnvoll und zielführend noch überhaupt möglich ist. Auch wenn sich BILDUNG nicht eindeutig, letztbegründet und universell bestimmen lässt, ist es dennoch möglich – und für wissenschaftliche Forschung notwendig – die Gestalt von BILDUNG zu schärfen. Die Arbeit konkretisiert BILDUNG als kulturelles und gesellschaftliches Phänomen, das sich verändernd auf das Selbst und auf die Welt auswirkt – wobei diese Konkretisierung nicht als vollständig oder abgeschlossen gelten kann.

BILDUNG ist gemeinhin durch den Einfluss moderner Weltentwürfe und Selbstdeutungen mit Idealen und Konzepten verbunden, die ein vernunftgeleitetes, souveränes und selbstreflexives Subjekt zur Norm erheben. Damit gehen die normativen Zielvorstellungen von Selbstentfaltung, Höherbildung, Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung und Autonomie einher. Dass die seit Beginn der Neuzeit zugrunde liegenden Selbstdeutungen vom Menschen als einem sich selbst entfaltenden, souveränen Subjekt ebenso wie die sich daran anschließenden Zielbestimmungen von BILDUNG kritisch hinterfragt werden können, verdeutlicht der Einbezug poststrukturalistischer und phänomenologischer Theorien in Kapitel 1 des zweiten Teils der Arbeit. Vor diesem Hintergrund wird hier ein alternatives Verständnis von BILDUNG erarbeitet: Bildung ist im Rahmen dieser Untersuchung das Geschehen der relationalen Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen im intersubjektiven Austausch mit der Welt bzw. mit kulturellen Ordnungen (vgl. II, Kap. 1). Die (Neu-)Akzentuierung invarianter Strukturmerkmale von BILDUNG ist ein bedeutsames Ergebnis der vorliegenden Arbeit.

BILDUNG ist ein elementarer Bestandteil des Lebens in der Gesellschaft und steht in einem unauflösbaren Verhältnis mit sozialen und politischen Bedingungen. Aus diesem Grund besitzt BILDUNG immer auch eine normative Dimension. Bildung ist im Rahmen dieser Arbeit mit dem normativen Ziel verbunden, das Gute Leben (vgl. Nussbaum, 2016) für sich selbst und in der Gemeinschaft vor dem Hintergrund eines freiheitlichen und demokratischen Wertekonsenses zu ermöglichen. Mit diesem übergreifenden Ziel sind die politischen und gesellschaftlichen Ziele der *Selbstbestimmung*, *Solidarität* und *Mitbestimmung* (vgl. Klafki, 2007) eng verbunden. Diese Zielbestimmungen adressieren jedoch nicht den Einzelnen. Bildung beschreibt hier nicht das individuelle Erreichen jener Ziele. Es handelt sich um *gesellschaftliche* Ziele. Der ›Wert‹ von Bildung bemisst sich an den *gesellschaftlichen* Fähigkeiten zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität*, die da-

zu verhelfen können, das Gute Leben in der Gemeinschaft für alle Mitglieder zu ermöglichen. Dem Motiv der Solidaritätsfähigkeit kommt für den in dieser Arbeit fokussierten Kontext besondere Bedeutung zu. Bildung als sozial-gesellschaftliches Phänomen ist mit dem gesellschaftlichen Anspruch verbunden, *als Gesellschaft* solidarisch, in ethischer Verantwortung und Stellvertretung für diejenigen Mitglieder der Gesellschaft mit einzustehen und einzutreten, die besonders vulnerabel, die in gesellschaftlichen Diskursen unterrepräsentiert bzw. unsichtbar und die von kulturell-gesellschaftlichen Prozessen und Praktiken weitgehend ausgeschlossen sind (vgl. Dederich, 2019b). Bildung ist eine Voraussetzung für gesellschaftlich verantwortliches und solidarisches Denken und Handeln, um *Selbstbestimmung* und *Mitbestimmung* aller Mitglieder zu befördern. In dieser gesellschaftlichen Verantwortung liegen die jeweiligen individuellen Möglichkeiten und das Maß der Beteiligung an Bildung (vgl. II, Kap. 1.3). Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Zielstellungen zeigt sich Bildung als Geschehen, in dem sich das Bildungssubjekt *als leibliches Selbst*, d.h. als mit der Welt in einer unauflösbaren Verbundenheit stehend, erlebt (vgl. Waldenfels, 2000). Bildung ist eine Bedingung, um sich *selbst* in einem Verhältnis zur Welt zu *bestimmen*. Die Untersuchung zeigt, dass *Selbstbestimmung* als Bestimmung des *leiblichen Selbst* keine auf souveräner Selbsterkenntnis gründende Letztbegründung des Eigenen meinen kann. *Selbst*-Bestimmung beschreibt einen dynamischen und offenen Prozess des Antwortens auf die Ansprüche, die sich im Selbst-, Fremd- und Weltbezug an uns richten. Es handelt sich um eine unabschließbare Aufgabe, die nicht vermeintliche Autonomie zum Ziel hat. Selbstbestimmung wird hier konzipiert als eine Antwort auf die *Nötigung*, sich innerhalb gegebener Bezüge selbst zu bestimmen. Auch das Motiv der Selbst-Reflexion kann dann ausschließlich einen dynamischen Prozess meinen; eine Bewegung hin zu sich selbst, wobei freilich jedes Selbst von Welt- und Fremdbezügen durchzogen ist (vgl. Ackermann, 2010). Selbst-*Bestimmung* und Selbst-*Reflexion* implizieren Veränderung (vgl. II, Kap. 1.3).

Bildung im hier grundgelegten Verständnis ist außerdem elementarer Bestandteil des kulturellen Lebens (vgl. Heinen, 2003). Als relationales Geschehen verändern sich im Bildungsprozess die kulturell-symbolisch figurierten Strukturen der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse, was mit der Veränderung der kulturellen Ordnungen und symbolischen Strukturen der Welt einhergehen kann. Durch Bildung kann kulturelle Teilhabe ermöglicht werden. Die Teilhabe an kulturell-symbolischen Ordnungen durch Erfahrung ist ihrerseits Voraussetzung für Bildung. Auch das individuelle Maß kultureller Teilhabe liegt in gesellschaftlicher Verantwortung. Die Arbeit zeigt, dass Bildung mit dem Ziel verbunden sein sollte, durch individuelle wie kollektive Erfahrungen innerhalb der kulturell-symbolisch strukturierten Ordnungen die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse ebenso wie die kulturell-symbolischen Ordnungen der Welt, innerhalb derer diese Erfahrungen und Veränderungen stattfinden, mit zu verändern (vgl. II, Kap. 4.3).

Die Bildungskonzeption dieser Arbeit lässt sich dementsprechend zusammenfassen: Bildung ist ein Prozess der Veränderung der (kulturell-symbolischen) Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses mit kulturell-gesellschaftlichen und ethischen Ansprüchen, der sich wiederum verändernd auf gegebene Ordnungen auswirken kann (vgl. II, Kap. 1.4). Diese Konzeption ist anspruchsvoll. BILDUNG wird weder bis zur Unkenntlichkeit ausgeweitet oder verwässert, noch werden utopische Ansprüche erhoben, die etwa den Ausschluss bestimmter Personengruppen zur Folge haben könnten.

Invariante Strukturen von Bildung bleiben erhalten, werden aber phänomenologisch pointiert. Das Motiv der Veränderung ermöglicht es zudem, Bildung als dynamischen und lebenslangen Prozess zu begreifen.

Identifikation invarianter Strukturen und Elemente von Bildungsprozessen (Schritt 2)

Eine Annäherung an die theoretische Untersuchung von Bildungs-Prozessen zeigt die Schwierigkeit, dass bisherige Theorien zu deren Beschreibung auf einem sprach- und diskurstheoretischen Fundament aufbauen. Die hier ausgewählte Bezugstheorie ist die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. Koller, 2012a). Bildung wird darin implizit an die Sprach- und Diskursfähigkeit des Einzelnen geknüpft, was vor dem Hintergrund des Kontextes dieser Arbeit notwendigerweise kritisch zu hinterfragen ist, weil Bildungs-Prozessen damit eine besondere, an die individuellen Fähigkeiten gebundene Exklusivität eingeschrieben wird (vgl. II, Kap. 2.2). Aus phänomenologischer Sicht zeigt sich zudem, dass die etablierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse unabhängig vom hier fokussierten Kontext *anders* gedacht werden können. Das *Andersdenken* betrifft die Relativierung der sprach- und diskurstheoretischen Grundlagen bisheriger Theorien zugunsten einer erfahrungsbasierten Konzeption von Bildungs-Prozessen. Dies ist insofern notwendig und sinnvoll, als eine rein auf Sprache fokussierte Bildungs-Konzeption wesentliche, den leiblich verfassten Menschen mitbestimmende – wie etwa affektiv-emotionale – Dimensionen zu wenig berücksichtigt. Im Rahmen der Arbeit zeigt sich, dass diese Dimensionen besondere Bedeutung für Bildung aufweisen und im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Gewicht erhalten. Die auf diesen Einsichten aufbauende kritische Reflexion und Theoretisierung von Bildungs-Prozessen im Rahmen dieser Arbeit bringt die folgenden Ergebnisse hervor:

Bildungsprozesse sind *erstens* keine Prozesse, die notwendigerweise mit dem Aufbau sprachlich figurierter (Bewusstseins-)Strukturen zusammenhängen (vgl. II, Kap. 4.1). Das menschliche Bewusstsein und das dieses Bewusstsein, den eigenen Horizont bzw. die eigenen dynamischen *Ordnungen* strukturierende *Wissen* ist nicht notwendigerweise *sprachlich* figuriert. Ein erweitertes Verständnis von *Wissen* vor dem Hintergrund eines *epistemologischen Pluralismus* (vgl. Bugiel, 2021, S. 101–111) schließt die Annahme eines Bewusstseins, das sich aus rein sprachlich figuriertem, propositionalem Wissen konstituiert, aus. Darüber hinaus wird im Rahmen der Arbeit und in Bezug auf phänomenologische Untersuchungen deutlich, dass der das Wissen bestimmende Erfahrungssinn selten (rein) sprachlich ist und dass dem Aufbau sprachlich figurierten Wissens aus entwicklungspsychologischer Perspektive überdies eine nachrangige Rolle zuzuweisen ist. Vor phänomenologischem Hintergrund argumentiert diese Arbeit, dass das menschliche Wissen affektiv dimensioniert und häufig durch Sinn strukturiert ist, der weder sprachlicher Natur noch sprachlich repräsentiert ist und der darüber hinaus auch nicht notwendigerweise sprachlich kommuniziert und artikuliert werden kann bzw. muss. Auf der Grundlage eines Kulturverständnisses, das Kultur mit Cassirer als Gesamtsystem symbolischer Formen begreift, wird außerdem gezeigt, dass das Wissen, das wir *innerhalb kulturell-symbolisch strukturierter Ordnungen* bilden, auch nicht notwendigerweise sprachlich, sondern allgemeiner *symbolisch* figuriert ist. Sinn

respektive in Wissen strukturierter Sinn stiftet symbolische Ordnungen. Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung haben diese Einsichten besonderes Gewicht, insofern generalisierend angenommen werden kann, dass symbolisch strukturiertes Wissen bzw. die sich daran ausbildenden verschiedenen Welt- und Selbstverhältnisse auch bei Menschen ohne bzw. mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten vorhanden und Veränderungen ausgesetzt sind.

Im Rahmen der Neu-Akzentuierung der sprachtheoretisch begründeten BILDUNGS-Prozess-Theorie zeigt sich *zweitens*, dass sich der Veränderungsprozess *in der* Erfahrung vollzieht. Dieser Prozess ist somit nicht ausschließlich auf Sprache angewiesen und Bildung ist folglich nicht auf ein sich der Erfahrung anschließendes Geschehen zu beschränken (vgl. II, Kap. 4.2). Das Moment der Veränderung – und damit Bildung – lässt sich in das Erfahrungsgeschehen selbst verlegen, das – als Erfahrung des Fremden – Bildung nicht nur auslöst, sondern innerhalb dessen sich sowohl *derjenige* verändert, der erfährt, als auch dasjenige, *was* erfahren wird. In der Erfahrung des Fremden entsteht Neues, das bewusst macht, was war. So lässt die Erfahrung des Fremden Gewesenes aufscheinen, weil in der Veränderung das Welt- und Selbstverhältnis überhaupt erst bewusst wird. Dabei wird neues Denken, Wahrnehmen und Handeln möglich, indem neue Perspektiven eröffnet werden. Bildung ist kein Prozessschritt, der sich dieser Veränderung anschließt. Bildung *ist* Erfahrung. Vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Fundaments dieser Arbeit zeigt sich Bildung somit als relationaler Prozess, der Veränderung des Einzelnen ebenso wie Veränderung kulturell-symbolischer Ordnungen gleichermaßen umfasst. Durch die Veränderung des Einzelnen wirkt dieser wiederum verändernd auf kulturell-symbolische Ordnungen ein.

Für den hier fokussierten Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist dieses Umdenken von BILDUNGS-Prozessen bedeutsam, weil Erfahrung darin im wörtlichen Sinne als *Widerfahrnis* konzipiert wird, das uns mit Unausweichlichkeit trifft und das zu einem Antworten auffordert, dem wir uns nicht entziehen können. Bildung ist also kein Entschluss, kein eigenverantwortbarer und eigeninitiativer Schritt, der gegangen oder dem sich entzogen werden kann. Bildung ist Veränderung ohne Entkommen. Dem Geschehen des kreativen Antwortens auf einen Anspruch, der nicht zu fassen und zugleich nicht nichts ist, ist das Motiv der Veränderung inhärent. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung Veränderung *nicht* erfahren. Denn als Menschen sind sie dazu genötigt, Antworten zu geben. Da es sich beim Antworten nicht notwendigerweise und vermutlich sogar eher seltener um sprachliches Antworten allein handelt, ist die der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* implizite anthropologische Engführung von BILDUNGS-Prozessen nicht länger zu halten. *Response-ability* ist das entscheidende anthropologische Grundmotiv, das auf die Notwendigkeit verweist, auf Ansprüche zu antworten bzw. Antworten geben zu müssen.

Somit erweist sich Bildung nicht als bloßes *Lernen* im Sinne eines Aufbaus und Zugewinns von Wissen und schon gar nicht als rein neuronaler Prozess der Informationsverarbeitung (vgl. Hasselhorn, Gold, Hasselhorn, Kunde & Schneider, 2022, S. 50–60). Bildung ist im Rahmen dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* ebenso wenig die reflexartige Reaktion auf einen Reiz, die herzustellen und zuverlässig vorherzusagen ist (vgl. ebd., S. 37–49). Bildung ist dem hier vertretenen Verständnis zufolge auch keine Verhaltensänderung innerhalb gleichbleibender, festste-

hender Strukturen und Ordnungen, die etwa mittels positiver oder negativer Verstärkung beeinflusst werden kann (vgl. ebd., S. 41–49). Zu guter Letzt handelt es sich bei Bildung auch nicht um einen Prozess, der sich als selbsttätiges und aktives Geschehen zeigt. Auch im Gegensatz zu einem Verständnis von Lernen, das auf der Beschreibung der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget aufbaut, meint Bildung in dieser Arbeit keinen Prozess, dessen Ur*sache* darin liegt, dass bestimmte Informationen nicht in ein bekanntes Schema passen und entsprechend angepasst oder ›passend gemacht‹ werden müssen. Bildung beschreibt kein Geschehen, in dem vorhandene Schemata verändert oder ›in Ordnung‹ gebracht und entsprechend dem neuen Wissen und der neuen Information umgebaut werden (vgl. ebd., S. 62–65). Das Veränderungsgeschehen, das im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, hat seinen Ur*sprung* im Widerfahrnis des originär Unzugänglichen. Dieses Ereignis kann nicht geplant, nicht herbeigeführt, nicht initiiert werden. Es trifft uns aus einem Anderswo. Das *Wovon* des Getroffenwerdens kann nicht bestimmt werden, es kann nicht eingeordnet, nicht verarbeitet und nicht begriffen werden. Einzig in der paradoxen diastatischen *Rück*-Beziehung lässt sich dieses *Wovon* als ein in eigenartiger Weise seinem Ursprung vorgängiges *Worauf* des Antwortens erfassen, begreifen, verarbeiten oder einordnen. Etablierte Ordnungen werden zerstört, ohne dabei einfach in neue Ordnung überführt oder ›umgebaut‹ werden zu können. Das Motiv der Diastase verbietet die Annahme eines vollständigen Einordnens ebenso wie die Annahme eines völlig Eigenen (vgl. Waldenfels, 2006). Das, was in der Erfahrung des Fremden entsteht, ist Neues und zugleich Gewesenes. Es handelt sich bei Bildung daher um *radikale* Veränderung, die einzig vor dem Hintergrund des Motivs der Diastase zu erfassen ist. Im kreativen Antworten wird *auf* das geantwortet, was nicht zu *be*-antworten ist. Es entstehen neue Ordnungen im Lichte des Fremden, die neues Wahrnehmen, Denken, Verhalten und Erfahren ermöglichen. Weder der ›Reiz‹ noch die Veränderungen sind vorhersagbar. Sie entziehen sich jeder Intention. Was entsteht, ist in weiterem Sinne neues Wissen. Neues Wissen meint jedoch nicht neu angeeignete Sachinformation, sondern neuen Sinn, eine neue Ordnung, innerhalb derer sich die Verhältnisse zur Welt, zum Selbst und zum Fremden verändern. Dieses Verständnis von Bildungsprozessen weist Parallelen zum phänomenologischen Lernverständnis bei Meyer-Drawe (2012a) auf. Das phänomenologische Verständnis von Lernen greift allerdings hinsichtlich Bildung, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung zu verstehen ist, zu kurz: Bildung ist mit ethischen, gesellschaftlichen und kulturellen Ansprüchen unaufhebbar verwoben.

Bildung ist also *drittens* nicht *jede* Veränderung. Ein Kernelement von Bildung sind die eingeschränkten bzw. begrenzten *Spielräume des Antwortens* auf das Fremde (vgl. II, Kap. 4.3). Dieses Antworten ist, wenn es sich um Bildung handelt, kreativ. Weder Antwortlosigkeit noch wiederholendes Antworten führen zu Bildungserfahrungen. Dementsprechend ist in dieser Arbeit von Bildung nur dann zu sprechen, wenn der ursprüngliche Anspruch weder unterfordernd noch überbeanspruchend wirkt. Veränderungsprozesse zeigen sich außerdem nur dann als Bildung, wenn das kreative Antworten ein Antworten darstellt, das sich innerhalb ethischer Grenzen vollzieht. Bildung impliziert, dass dabei niemand verletzt oder beeinträchtigt wird und zum Guten Leben für sich selbst und in der Gemeinschaft beigetragen wird. Veränderung zeigt sich überdies nur dann als Bildung, wenn das kreative Antworten kulturell-symbolische und kollektive Ordnungen mit verändert und wenn die Erfahrung des Fremden mittels kulturell-kollektiver

Schlüsselereignisse (vgl. Waldenfels, 1987) die Teilhabe an gemeinschaftlich geschaffenen symbolischen Formen ermöglicht. Veränderung zeigt sich in der Gestalt von Bildung, wenn es zur Erfahrung kultureller Fremdheit kommt. Fremdheit impliziert freilich immer auch die Fremdheit des Eigenen. Entsprechend ist Bildung auch innerhalb vermeintlich ›eigener‹ kultureller Ordnungen möglich, in denen das Eigene fremd wird.

Im Rahmen der Überarbeitung der ursprünglich sprachtheoretisch begründeten BILDUNGS-Prozess-Theorie *transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. Koller, 2012a) zeigt die Arbeit *viertens*, dass eine sich vollziehende Veränderung, die als Bildungsprozess erfahren wird, keines sprachlichen Ausdrucks, keiner sprachlich *gegebenen Antwort* notwendig bedarf (vgl. II, Kap. 4.4). *Ausdruck* ist vor dem Hintergrund phänomenologischen Denkens notwendigerweise mehr als sprachlicher Ausdruck, insofern es sich hierbei um das Geschehen des Ausdrückens selbst handelt. Die Arbeit zeigt: Das Geben der Antwort und die gegebene Antwort sind nicht voneinander zu trennen. Es ist der Vollzug des Ausdrückens, in dem wahrgenommener Sinn vorsprachlich zum Ausdruck kommt. Die *gegebene Antwort* bzw. der sprachliche Ausdruck ist ebenso wie der Vollzug des kreativen Antwortens respektive das Phänomen des Ausdrückens *kreativ* in dem Sinne, dass der Sinn im Ausdruck nicht vollständig zu fassen ist. Zur Darstellung dieses Sinns bedarf es womöglich anderer Sprachen, in denen jenes ›Mehr-an-Sinn‹ einen Ausdruck finden kann (vgl. Waldenfels, 2011). Der Ausdruck der Erfahrung lässt sich dabei besonders gut im Bereich der Künste, etwa der Literatur, der Musik, der darstellenden Kunst usf. denken. Festzustellen ist damit: Veränderung, die sich hier als Bildung zeigt, bedarf nicht notwendigerweise und vermutlich sogar eher seltener des sprachlichen Ausdrucks. Für die empirische Erforschung jener Prozesse bedeutet das auch, dass diese Veränderung ausschließlich durch Verfahren und Methoden zur Erforschung eines kreativen Prozesses des Ausdrückens sichtbar und somit erforschbar gemacht werden kann.

Diese Arbeit begründet ein Verständnis von Bildungsprozessen, das Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung theoretisch einschließt. Ausgehend davon ist es möglich, einzelne Elemente im Bildungsprozess zu identifizieren und zu theoretisieren. Die Arbeit fokussiert zunächst die Beunruhigung durch das Fremde, die sich aus dessen ambivalenter Wirkweise ergibt: Fremdes affiziert – mit Bezug auf die Phänomenologie Waldenfels' – in erschreckender und erstaunlicher Weise. Diese Arbeit hebt den Affekt des Staunens theoretisch hervor.

Fokussierung und Ausarbeitung bedeutsamer Elemente im Bildungsgeschehen (Schritt 3)

Die Untersuchung arbeitet den Affekt des Staunens nicht nur als bildungsbezogen bedeutsam, sondern auch als im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders fruchtbar heraus. Sie zeigt, dass das Phänomen des Staunens mit philosophischen und epistemologischen Fragen unauflösbar verwoben ist. Außerdem geht das Staunen als Affekt mit dem Auftreten von Fremdem, Unerwartbarem und Nicht-zu-Ahnendem einher.

Das Staunen ist ein Phänomen, dem bildungsbezogene Bedeutung im hier zugrunde gelegten Verständnis zugewiesen werden kann. Es wird argumentiert, dass das Staunen von einem *Ergriffensein* ausgeht, das sich sowohl in der Gestalt des Anspruchs, des Ausdrucks dieses Anspruchs und des kreativen Antwortens zeigt. Im Ergebnis ist das Staunen ein Phänomen, das den gesamten Veränderungsprozess und somit Bildung begleitet und befruchtet. Das Staunen hält (Erfahrungs-)Räume offen, die wiederum Zeit und Raum für Veränderung ermöglichen. Zugleich zeigt es sich als Ausdruck des Anspruchs in der Wirkung eines spezifischen Zeiterlebens. Dieses zeichnet sich aus durch das Erleben eines *gedehnten Augenblicks* bzw. einer *Unterbrechung der Kontinuität der Zeit* ebenso wie durch ein *Verweilen im Augenblick*. Staunen wird hier mit einem negativen Katalysator verglichen, weil es das Veränderungsgeschehen retardiert und intensiviert. In einem Interview sagt Waldenfels (2021), Fremdheit sei »wie das Salz der Erfahrung«. In Analogie zu dieser Aussage zeigt diese Arbeit: *Staunen ist wie das Salz der Bildung*. Sie arbeitet die besondere Bedeutung des Staunens für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung heraus. Beim Staunen handelt es sich um einen elementar-anthropologischen und leiblichen Affekt. Gegen das Staunen ist niemand gefeit. Staunen trifft leiblich und drückt sich leiblich aus. Staunen erweitert die Möglichkeiten des Antwortens, es öffnet Perspektiven und lässt Mögliches erahnen. Staunen gibt Zeit und Staunen nimmt sich Zeit. Staunen kann die Veränderung in der Erfahrung befruchten. Das ›Mehr-an-Zeit‹ zeigt sich vor dem Hintergrund einer Personengruppe, der gemeinhin zugeschrieben wird, dass sich bestimmte Prozesse nicht oder lediglich verzögert vollziehen, als besonders gewinnbringend für bildungsbezogenes Nachdenken. Außerdem macht Staunen Freude und kann Abwechslung in einen von Gleichförmigkeit geprägten Alltag bringen, was wiederum bildende Veränderung begünstigen und didaktisches Denken befruchten kann. Das Staunen lässt sich allerdings, wie auch das Fremde, als dessen Wirkung es erscheint, nicht vollständig erfassen oder willentlich herstellen. Wie das Fremde kann auch das Staunen nicht vollständig operationalisiert werden. Gleichwohl kommt die Arbeit zu dem Ergebnis: Es kann und sollte der Versuch unternommen werden, Gelegenheiten zu schaffen, in denen das Staunen auftreten und wirken kann.

Ableitung pädagogisch-didaktischer Implikationen (Schritt 4)

Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitung von Voraussetzungen und Bedingungen, die jene Gelegenheiten des Staunens (im Unterricht) begünstigen können, zeigt sich, dass es *erstens* eigener Erfahrungshorizonte ebenso wie *zweitens* der Bereitschaft zu Irritation und Zerstörung jener Horizonte und Ordnungen bedarf, damit das Staunen überhaupt auftreten kann. *Drittens* zeigen sich in dieser Arbeit die Bedingungen der *Koaffek-*

tion und des Wechselspiels von *Aufmerksammachen* und *Aufmerksamgemachtwerden* als für die Möglichkeit des Auftretens des Staunens besonders nützlich. Es zeigen sich *viertens* Bedingungen, die Voraussetzungen und Einstellungen der pädagogisch Tätigen betreffen. Ihre eigene Affiziertheit – das Brennen für eine Sache – ist notwendig, um etwas *in anderen* zu ›entzünden‹, um etwas ›in Brand‹ zu setzen (vgl. Meyer-Drawe, 2012b). Bezogen auf das Staunen heißt das, dass pädagogisch Tätige selbst eine Offenheit gegenüber staunenerregenden Ereignissen aufweisen sollten. Sie sollten selbst dazu bereit sein, das eigene Wissen und die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse infrage zu stellen und sich für das Erstaunliche innerhalb kulturell-symbolisch strukturierter Ordnungen offen zu halten und dem (kulturell) Fremden staunend zu begegnen. Das Initiieren staunenfreundlicher Gegebenheiten stellt ein Wagnis dar. Dieses Wagnis zeigt sich für Lehrende ebenso wie für Sich-Bildende. Die Voraussetzungen eines staunenfreundlichen Unterrichts zeigt die Übersicht in *Abbildung 2*:

Abbildung 2: Voraussetzungen eines staunenfreundlichen Unterrichts

Haltung und Umgang mit dem Eigenen
Infragestellen des eigenen Wissens
Infragestellen eigener Ordnungen und Grenzen
Einlassen auf die eigene Unsicherheit
Staunen als Wagnis

Einstellung gegenüber Fremdem
Offenheit gegenüber dem Fremden
Anerkennung von Fremdheit
Anerkennung des Fremden im Eigenen

Voraussetzungen eines staunenfreundlichen Unterrichts

Affektive Involviertheit pädagogisch Tätiger
Begeisterung und Offenheit für Erstaunliches
Einstellung und Haltung gegenüber kulutrell-symbolisch strukturierten Gegenstände und Ordnungen
Begeisterung für die Sache

Aufmerksamkeit und Koaffektion
Situative Stimmung und Gestimmtheit
Empfänglichkeit für das Staunen
Intersubjektives Wechselspiel zwischen Aufmerksammachen und Aufmerksamgemachtwerden

Die Untersuchung arbeitet Verfahrenstechniken eines staunenerregenden Unterrichts aus. Ein probates Fundament liefern Ästhetik und Poetik. Vor dem Hintergrund des poetischen Verfahrens der Verfremdung literarischer Texte mit dem Ziel der Staunenserzeugung werden Anhaltspunkte zur Inszenierung eines staunenerregenden Unterrichts vorgestellt. Außerdem werden erste Impulse für die pädagogische Praxis ausgearbeitet. Als geeignete Verfremdungs-Techniken eines staunenerregenden Unterrichts im Kontext geistiger und schwerer Behinderung sind zu nennen: *Abweichung von der gewohnten Perspektive auf einen Gegenstand, Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten eines Gegenstandes, Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus, Abweichung durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole, Abweichung von der gewohnten Distanz zum Gegenstand, Abweichung von bekannten Orten und Räumen, Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus.* Eine Übersicht der einzelnen Techniken gibt *Tabelle 2*:

Tabelle 2: Verfremdungstechniken als didaktisches Mittel im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Abweichung von der gewohnten Perspektive auf den Gegenstand
Lösen des Unterrichtsgegenstandes aus dem erwarteten Kontext Übertragung des Unterrichtsgegenstandes in ungewöhnliche und untypische (fachliche) Zusammenhänge Übertragung von Gebrauchsgegenständen in unerwartete Anwendungsgebiete Zweckentfremdung
Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten des Gegenstandes
Umschreibung und Umbenennung der Eigenschaften eines Unterrichtsgegenstandes Vergleichende, abweichende, abgrenzende Umschreibung Einsatz inadäquater medialer Darstellungsformen
Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus
Veränderte mediale Darstellung eines Unterrichtsgegenstandes Abweichen vom konventionellen Erscheinen Unterbrechen der automatisierten Wahrnehmung
Abweichung durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole
Bildlich-symbolische Verfremdung Verrätseln, Verdunkeln, Mystifizieren der Bedeutungsdimension Symbolischer Überschuss
Abweichung von der gewohnten Distanz zum Gegenstand
Wahrnehmung über das Medium der Haut Verringerung der Distanz zum Gegenstand Verfremdung durch leibliches Berührtwerden
Abweichung von bekannten Orten und Räumen
Geographisch-räumliche Abweichung Erkunden fremder Länder und fremder Lebensformen Hören fremder Sprachen Verlassen bekannter (Klassen-)Räume
Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus
Zeitliche Freiräume Unterbrechen und Veränderung des eigenen Lebensrhythmus Unterbrechen und Veränderung des didaktischen Grundrhythmus

Reflexion und Abschluss

Die Ergebnisse dieser Arbeit weiten die Spielräume bildungstheoretischen Antwortens auf die Ansprüche der Personengruppe von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aus. Die Arbeit bildet ein Fundament für die Thematisierung und Problematisierung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Sie stiftet einen theoretischen Diskussionsrahmen, der dazu beitragen kann, die BILDUNGS-Situation der Personengruppe zu verbessern. Darin liegt ihre wissenschaftliche und praxisbezogene Bedeutung. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen

ebenso wie zur sonderpädagogischen bildungsbezogenen Theoriebildung. Sie ermöglichen es, BILDUNG *anders* zu denken, ohne dass sie dabei einer anthropologischen Engführung unterliegt. Die bildungsphilosophischen Überlegungen ermöglichen es überdies, auch Didaktik *neu* und *anders* zu denken, was darüber hinaus das pädagogisch-praktische Handeln befruchten kann. Die didaktischen Erkenntnisse bilden die Voraussetzung einer praxisorientierten Erweiterung und Ausarbeitung der bildungsphilosophischen Untersuchungen. Die bildungsbezogenen Erkenntnisse über den Affekt des Staunens bieten die Möglichkeit einer didaktischen Weiterentwicklung und ermöglichen die Ausarbeitung neuartiger didaktischer Konzepte und Methoden, was sich (nicht nur) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar erweisen kann. Eine nähere Ausarbeitung didaktischer Konzepte und Methoden zur Inszenierung eines staunenerregenden Unterrichts, die praktische Erprobung derselben und die empirische Überprüfung ihrer Evidenz ist zukünftiger, auch auf den Erkenntnissen dieser Arbeit aufbauender (Unterrichts-)Forschung vorbehalten.

Die Arbeit liefert durch die Adaption des Verfahrens der Verfremdung aus der Poetik in die Didaktik selbst bereits erste Anknüpfungspunkte, die in die pädagogische Praxis übertragen werden können. Ihre Ergebnisse zeigen spezifische Brisanz in der praktischen pädagogischen Wirklichkeit im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Der Schulalltag von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung ist häufig geprägt von Gleichförmigkeit und Redundanzen; im Alltäglichen werden gerade Erfahrungen des Unerwarteten, Erstaunlichen, Überraschenden, Überwältigenden oder Irritierenden durch pädagogisch Tätige häufig bewusst abgewehrt, ausgeklammert oder verhindert (vgl. Bauersfeld, 2014; Fornefeld, 2003a).[1] Vielmehr wird der Fokus auf bereits Bekanntes, Etabliertes, klar Strukturiertes und Erwartbares gelegt. Vorhersagbarkeit, Planbarkeit und Strukturiertheit gelten als oberste Prinzipien. Zum Einsatz kommen etwa das Konzept *Classroom-Management* (vgl. Eikenbusch, 2009) und weitere Konzepte zeitlicher und inhaltlicher Strukturierung (vgl. Häußler, 2016), die darauf ausgelegt sind, Irritation, Erregung und Außergewöhnliches zu vermeiden. Inszenierung von Unterricht ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung darüber hinaus gemeinhin an den von der Entwicklung der Person vorgegebenen Spielräumen des Antwortens ausgerichtet. Praktisches pädagogisches Handeln orientiert sich dementsprechend vornehmlich am Entwicklungsalter der Personen und weniger am tatsächlichen Lebensalter (vgl. Heinen, 1989, S. 195–209; Janz & Lamers, 2003, S. 24; Knoblauch, 2014, S. 100). So kommen im Unterricht für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung meist streng an der jeweiligen Entwicklung orientierte methodische Verfahren zum Einsatz (vgl. Bauersfeld, 2014). Die Gründe hierfür lassen sich nur vermuten. Offenbar wird der Personengruppe Überraschendes und Unerwartetes nicht zugemutet, weil angenommen wird, dass die Personen das Fremde und Erschütternde nicht verarbeiten können oder bereits etablierte Strukturen ›zerstört‹ werden könnten. Strukturierende Methoden und Maßnahmen werden eingesetzt, um den vermeintlich ohnehin verlangsamten ›Lernfluss‹ der

1 Dagegen gibt es praktische Beispiele, die Didaktik *anders* denken und dem Unerwarteten und Außergewöhnlichen eine didaktische Schlüsselrolle zuweisen (vgl. hierzu die Beiträge in Fröhlich und Freunde, 2014; insbesondere Bauersfeld, 2014; Knoblauch, 2014; Damag, 2014; Wieczorek, 2014; außerdem Seitz, 2004; Lamers & Heinen, 2006).

Personen nicht zu stören oder zu unterbrechen. Dabei soll die Personengruppe außerdem von der ›(Zer-)Störung‹ etablierter Ordnungen verschont bleiben, um Verletzung und Traumatisierung zu vermeiden. Entsprechend lassen sich die Erfahrungsräume von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung dahingehend charakterisieren, dass sie von Wiederholung und der Erfahrung von bereits Bekanntem geprägt sind. Doch die Darbietungen (fachlicher) Gegenstände in proportionierten Häppchen, die unterrichtsdidaktische Ausrichtung auf eine harmonische Aneignung von Inhalten sowie die Vermeidung von allem, was ›aus dem Gleichgewicht‹ bringt, sind ebenso wie eine methodisch-mediale Gleichförmigkeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit kritisch zu hinterfragen.

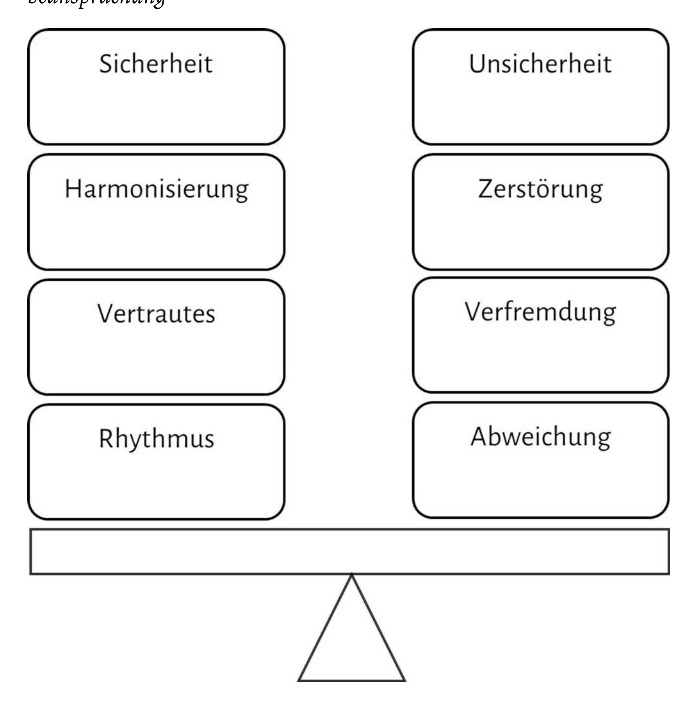
Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *anders* denken bedeutet, der ›Zerstörung‹ etablierter Ordnungen Raum zu geben, Aufmerksamkeit für das Ungewöhnliche und Ungeahnte zu wecken und das Staunen anzuregen. Wird dem Fremden Raum gegeben, lässt sich ein Verständnis von Veränderung und schlussendlich von Bildung etablieren, das über die Förderung von Fähigkeiten und über die Aneignung kultureller Gegenstände hinausweist. So entsteht Raum für Neues und Ungeahntes, für Nicht-für-möglich-Gehaltenes. Die Arbeit sieht sich nicht als Appell an die Praxis, nun sämtliche Strukturen und Regeln im Unterricht aufzugeben. Gleichzeitig erhebt sie den Anspruch, Fremdem und Nicht-zu-Ahnendem Raum zu geben. Dabei wird auch hier der ethische Anspruch, dass pädagogisch-didaktisches Handeln nicht in Verletzung, Traumatisierung und Gewalterfahrung münden darf, weiter erhoben.

Die Arbeit zeigt, dass das Durchbrechen gegebener Ordnungen durchaus mit ethischen Ansprüchen verbunden werden kann. Es ist das Staunen, das sich als ein Phänomen zeigt, welches Bildung und Veränderung in produktiver, weil verzögernder und zugleich freudvoller Form mitbestimmen kann. Entsprechend zeigt sich anhand des Staunens, dass die Erfahrung von Fremdheit nicht notwendigerweise in Traumatisierung und Verletzung mündet. Ein staunenfreundlicher Unterricht hat sich dabei für Fremdheit offen zu halten. Die Möglichkeit des Staunens über kulturelle Fremdheit muss und darf zugemutet werden. Dabei handelt es sich um ein Wagnis, das Erfahrende und Lehrende gleichermaßen eingehen. Schlussendlich bedeutet didaktisch inszeniertes Abweichen von Gewohntem auch, dass freies, experimentierendes Handeln zu ermöglichen ist und dass darüber hinaus dazu ermutigt werden sollte, Fremdheit zuzulassen und sich auf die Ansprüche, die diese Fremdheit an uns stellt, einzulassen. Hierzu zählt auch »das Zulassen (und lehrerseitige Aushalten) von Umwegen oder Holzwegen und in diesem Sinne letztlich auch das Herstellen (und Verteidigen) […]freier Handlungsräume im Fachunterricht« (Bähr et al., 2019b, S. 19–20).

Entsprechend didaktisch gewendet, formuliert diese Arbeit abschließend den Appell an die pädagogische Praxis, den Grat zwischen Erwartbarem und Unerwartbarem – auch bei der Unterrichtsplanung für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung – zu begehen und dabei einen Spagat zu wagen, der sich zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung aufspannt. Das Ziel liegt darin, in ethisch-verantwortlicher Hinwendung Gelegenheiten für Fremdheit, für das Staunen und für Veränderung zu schaffen. Entsprechend lautet der Appell an die pädagogische Praxis, Erfahrungsräume zu gestalten, die dem Anspruch *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964) und kultureller Teilhabe gerecht werden und die Begegnungen mit Außergewöhnlichem, Erstaunlichem

und Fremdem ermöglichen. Dieser Spagat ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit Vorsicht zu vollziehen, da die Personengruppe häufig von traumatischen, verletzenden und gewaltvollen Erfahrungen betroffen ist. Bildung muss den Anspruch auf Nicht-Traumatisierung und Unversehrtheit wahren. Zugleich ist dem Anspruch auf Bildung und kulturelle Teilhabe durch die Auswahl symbolisch strukturierter (Unterrichts-)Gegenstände hinreichend zu begegnen. Beide Aspekte lassen sich durch den Affekt des Staunens verbinden. Die Erregung des Staunens im Unterricht ermöglicht die Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse in der Erfahrung kulturell-symbolischer Strukturen, ohne dabei zu traumatisieren oder zu verletzen. Über Unerwartetes, Überraschendes und Neues lässt sich allerdings nur staunen, wenn das Erscheinende den eigenen Erwartungshorizont übersteigt. Am Staunen, an der Veränderung und damit auch an Bildung haftet somit notwendigerweise das Moment der ›Zerstörung‹ des Etablierten. In der pädagogischen Praxis gilt es, das für Bildung notwendige Gleichgewicht zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung, das praktisch nie dauerhaft zu erreichen ist, immer wieder neu auszutarieren. Die Übersicht in *Abbildung 3* verdeutlicht das Spannungsfeld, innerhalb dessen sich Bildung im Unterricht ereignet:

Abbildung 3: Bildung und Staunen zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung



Schlusswort

Diese Arbeit versteht sich als Anstoß und Appell für eine kritische und konstruktive (Wieder-)Eröffnung und Aufrechterhaltung der Diskussion über BILDUNG und Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Sie liefert keine fertigen Antworten, sie *be*-antwortet nicht. Gleichwohl stiftet sie einen neuen Diskussionsrahmen. Die Notwendigkeit der (Wieder-)Aufnahme der Diskussion über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigt sich abschließend auch im Rückblick auf den Prozess der Entstehung dieser Arbeit. Dieser ist geprägt von individuellen wie kollektiv geteilten Erfahrungen der Zerstörung etablierter (Welt-)Ordnungen verschiedener Art. Er ist gekennzeichnet durch epochenprägende Ereignisse, Widerfahrnisse und Erschütterungen; durch kollektive Schlüsselereignisse. Ihn prägt der Ausbruch einer Pandemie und das Ausbrechen von Krieg ebenso wie die Zunahme klimatischer Katastrophen, von Umweltzerstörung und Fluchtbewegungen. Diese Ereignisse wirken sich nicht nur verändernd auf individuelle wie kollektiv geteilte Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse aus. Sie prägen auch den Fortgang dieser Untersuchung maßgeblich. In Anbetracht der gegenwärtig erhöhten Dynamik der Grenzen von Weltordnungen ist es zwingend erforderlich, den Diskurs über BILDUNG neu zu entfachen und zu befeuern. Bildung, wie sie hier verstanden wird, ist die Voraussetzung für ein verantwortungsvolles und zukunftsorientiertes Leben in der Gemeinschaft. Das Gute Leben der Zukunft bedarf gegenwärtiger Bildung. Zugleich bedarf es der kritischen Analyse der erziehungswissenschaftlichen Schlüsselkategorie vor dem Hintergrund gegenwärtiger (globaler) Herausforderungen. Bildung ist daher bezogen auf die Ergebnisse dieser Arbeit als Veränderungsprozess im Antworten auf die komplexen und multifaktoriellen Ansprüche, die an uns gerichtet werden, zu begreifen. Die Zunahme der Komplexität dieser Ansprüche verlangt nach einer differenzierten gesellschaftlichen *Response-Ability*. Bildung in der hier vorgestellten Konzeption kann die Fähigkeit und die Spielräume des Antwortens erweitern und nachhaltig befruchten. Bildung darf kein Privileg ausgewählter sozialer Gruppen sein. Bildung hat den Ansprüchen aller Mitglieder der Gemeinschaft Rechnung zu tragen.

Dementsprechend endet diese Arbeit mit einem Appell, der sich an die Erziehungswissenschaft ebenso wie an die pädagogische Praxis richtet. Dieser besteht im Anspruch und der Prätention, sich den Ansprüchen von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu stellen, sich bildungsbezogenen Fragen kritisch zuzuwenden und diesen auf theoretischer wie praktischer Ebene konstruktiv zu begegnen. Einen fruchtbaren Beitrag stellt die Erweiterung der gegenwärtigen Diskussion über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung um die Position eines *veränderten* Bildungsverständnisses ebenso wie die Erweiterung um die Position einer staunenfreundlichen und staunenerregenden Didaktik dar. Beides bildet den Ausgangspunkt und Anstoß dafür, nicht nur *BILDUNG*, sondern auch *Didaktik* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *anders* zu denken, um die (BILDUNGS-)Situation der Personengruppe zu verbessen. Ein Wagnis, dem wir uns zu stellen haben.

Literaturverzeichnis

AbilityWatch e.V. (2022). Gewaltfälle. Verfügbar unter: https://ableismus.de/toetet/de

Abraham, U. (2000). Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 47(1), 10–22.

Achim, S., Walter, S. & Slaby, J. (2011). Einleitung. In J. Slaby, A. Stephan & H. Walter (Hg.), *Affektive Intentionalität. Beiträge zur welterschließenden Funktion der menschlichen Gefühle* (S. 9–21). Paderborn: Mentis.

Ackermann, K.-E. (2010). Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 224–246). Oberhausen: Athena.

Ackermann, K.-E. (2010). Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 53–72). Oberhausen: Athena. (Original erschienen 1990)

Adamowsky, N. (2019). *Ozeanische Wunder. Entdeckung und Eroberung des Meeres in der Moderne*. Paderborn: Fink.

Adorno, T.W. (2003). *Theorie der Halbbildung* (S. 93–121). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1959)

Aenigma. (2012). In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (Band 1, A – Bib, S. 187–393). https://doi.org/10.1515/9783110962185.94

Agostini, E., Bube, A. & Rathgeb, G. (2022). Phänomene des Außergewöhnlichen, Widerständigen und Krisenhaften und ihre Bedeutung für (ästhetische) Bildungsprozesse. In G. Rathgeb, T. Stornig, C. Vollmer & A. Wurzrainer (Hg.), *Transfer Forschung ↔ Schule. Bildung in der Krise* (Heft 8, S. 43–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Albus, V. (2018). Im Gespräch mit … Käte Meyer-Drawe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 40(3), 64–71.

Alheit, P. & Hoerning, E.M. (1989). Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In P. Alheit & E.M. Hoerning (Hg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (S. 8–23). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Alloa, E., Bedorf, T., Grüny, C. & Klass, T.N. (Hg.). (2019). *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts* (2., verbesserte und erweiterte Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

Anger, C., Konegen-Grenier, C., Lotz, S. & Plünnecke, A. (Hg.). (2011). *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Antor, G. & Bleidick, U. (2000). *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Aristoteles. (1978, 1. Halbband und 1980, 2. Halbband). *Metaphysik*. Herausgegeben von Horst Seidl (H. Bonitz, Übers.). Hamburg: Meiner.

Aristoteles. (2014). *Poetik. Griechisch/Deutsch*. (M. Fuhrmann, Übers.). Stuttgart: Reclam.

Bach, H. (2000). *Geistigbehindertenpädagogik* (16. Aufl.). Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T. et al. (Hg.). (2019a). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS.

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T. et al. (2019b). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht et al. (Hg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–40). Wiesbaden: Springer VS.

Baldermann, I. & Nipkow, K.E. (Hg.). (1979). *Bibel und Elementarisierung*. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.

Bauersfeld, S. (2014). Bildungsinhalte im Kontext von schwerer Behinderung – Der Planungsprozess im Fokus. In A. Fröhlich (Hg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S. 35–52). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Baumgarten, A.G. (2009). *Ästhetik* (2 Bände). (D. Mirbach, Übers.). Hamburg: Meiner. (Original erschienen 1758: Aesthetica)

Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *61*(7), 244–254.

Begemann, E. (1975). *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung* (3. Aufl.). Berlin: Marhold.

Begemann, E. (1992). »Sonder«-(schul)-Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *43*(4), 217–267.

Benner, D. (1995). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (2., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In D. Benner (Hg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 7–23). Weinheim: Beltz.

Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Benner, D. & Brüggen, F. (2000). Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (Zeitschrift für Pädago-

gik, 42. Beiheft, S. 240–263). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8450

Benner, D. & Brüggen, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.

Berg, C. (Hg.). (1991). 1870 – 1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Band 4). München: Beck.

Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblich*keiten: intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript.

Bernasconi, T. (2016). Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung. *Teilhabe, 55*(4), 168–172.

Bernasconi, T., Bieritz, K., Goll, H. & Wagner, M. (2022). Schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 73*(7), 312–323.

Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bernasconi, T. & Böing, U. (2016). Einleitung: Schwere Behinderung & Inklusion – grundlegende Anmerkungen. In T. Bernasconi & U. Böing (Hg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (S. 11–22). Oberhausen: Athena.

Bienstein, P. & Verlinden, K. (2018). Behindertenhilfe als Orte sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (S. 479–486). Weinheim: Beltz Juventa.

Biewer, G. & Koenig, O. (2019). Personenkreis. In H. Schäfer (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 35–44). Weinheim: Beltz.

Bildung. (1993). In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/etymwb/Bildung

Bildung. (2012). In D. Lenzen (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Band 1, Aggression bis Interdisziplinarität, S. 208–221). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bildung. (2017). In *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. https://doi.org/10.24894/HWPh.491

Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Blankertz, H. (1989). Bildung. In C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung* (Neuausg., 7. Aufl., S. 65–69). München: Piper.

Blossfeld, H.-P., Lenzen, D. & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.). (2011). *Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011* (Aktionsrat Bildung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böing, U. & Terfloth, K. (2013). »Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten« Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. *Lernen konkret, 32*(3), 24–30.

Bollnow, O.F. (2013). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In J. Bilstein & H. Peskoller (Hg.), *Erfahrung – Erfahrungen* (S. 17–49). Wiesbaden: Springer VS. (Original erschienen 1968)

Böttcher, W. (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 55*(12), 7–13.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brandstätter, U. (2012). Ästhetische Erfahrung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 174–180). München: Kopaed. Verfügbar unter: kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung

Brandstätter, U. (2020). Staunen und Irritation als Katalysatoren ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Erkenntnis. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen: Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten* (S. 33–44). Berlin: Peter Lang.

Braungart, W. & Jakobs, S. (2006). Staunen und Hingabe. Zur Ästhetik des Wissens seit dem 18. Jahrhundert (Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Sonderheft 7). In W. Krohn (Hg.), *Ästhetik in der Wissenschaft. Interdisziplinärer Diskurs über das Gestalten und Darstellen von Wissen* (S. 201–218). Hamburg: Meiner.

Breitling, A. (2017). *Weltgestaltung durch Sprache. Phänomenologie der sprachlichen Kreativität und der interkulturellen Kommunikation*. Paderborn: Fink.

Brinkmann, M., Kubac, R. & Rödel, S.S. (Hg.). (2015). *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Brock, M.E. (2018). Trends in the Educational Placement of Students With Intellectual Disability in the United States Over the Past 40 Years. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *123*, 305–314. https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.305

Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.

Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagogik.* Herausgegeben von Malte Brinkmann. (Original erschienen 1967)

Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). *Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG)*. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetze/bthg.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung.* Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf;jsessionid=BF9328CA40B7F7503C742AA16397AA83.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=5

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019, Dezember 3). PISA – internationale Schulleistungsstudie. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/pisa-internationale-schulleistungsstudie/pisa-internationale-schulleistungsstudie_node.html

Busch, K. (2011). Bernhard Waldenfels: Kultur als Antwort. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 290–299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cassin, M. (2013). Wunder – Wonder. In K. Bering, S. Hölscher, R. Niehoff & K. Pauls (Hg.), *Visual learning. Positionen im internationalen Vergleich* (S. 473–485). Oberhausen: Athena.

Cassirer, E. (2007). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner. (Original erschienen 1944)

Cassirer, E. (2010). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Hamburg: Meiner. (Original erschienen 1923)

Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*, 549–571. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1

Comenius, J.A. (2007). *Große Didaktik*. (A. Flitner, Hg. & Übers.) (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1657)

DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2022). *Corona-Folgen für die internationale Hochschulwelt: Studien & Prognosen*. Verfügbar unter: https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/kompetenzzentrum/corona-folgen-fuer-die-internationale-hochschulwelt-studien-prognosen/

Damag, A. (2014). Eine Schifffahrt, die ist lustig. In A. Fröhlich (Hg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S. 153–162). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Reinhardt.

Daurer, D. (2017). *Staunen, Zweifeln, Betroffensein: mit Kindern philosophieren* (Neuausg.). Weinheim: Beltz Juventa.

Dederich, M. (2008). Ethische Fragen der Geistigbehindertenpädagogik. In E. Fischer (Hg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S. 69–91). Oberhausen: Athena.

Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–40). Stuttgart: Kohlhammer.

Dederich, M. (2011). Abhängigkeit, Macht und Gewalt in asymmetrischen Beziehungen. In M. Dederich & K. Grüber (Hg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (2. Aufl., S. 139–152). Frankfurt a.M.: Mabuse.

Dederich, M. (2013). Stellvertretung. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 185–206). Oberhausen: Athena.

Dederich, M. (2018a). Menschsein und Teilhabe. Eine anthropologische Skizze. In W. Lamers & T. Molnár-Gebert (Hg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (S. 153–166). Gehalten auf dem Kongress TEILhabe an Alltag, Arbeit und Kultur, Oberhausen: Athena.

Dederich, M. (2018b). Der personale Bezug pädagogischen Handelns: Eine nicht hintergehbare Grenze der Dekategorisierung. In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour

(Hg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 51–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dederich, M. (2019a). Gefährdete Integrität. Axel Honneths Theorie der Anerkennung. In R. Stöhr, D. Lohwasser, J. Noack Napoles, D. Burghardt, M. Dederich, N. Dziabel et al. (Hg.), *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung* (S. 201–219). Wiesbaden: Vieweg. Verfügbar unter: https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5723045

Dederich, M. (2019b). Ethische Aspekte der schulischen Geistigbehindertenpädagogik – Verantwortung, Anerkennung und Menschenwürde. In H. Schäfer (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder* (S. 55–65). Weinheim: Beltz.

Dederich, M. (2022). Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. *Menschen*, *45*(1), 33–40.

Dederich, M., Beck, I., Bleidick, U. & Antor, G. (Hg.). (2016). *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Derrida, J. (2003). *Die Schrift und die Differenz* (Nachdr.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1967)

Descartes, R. (1996). *Die Leidenschaften der Seele*. (K. Hammacher, Hg. & Übers.) (2., durchgesehene Aufl.). Hamburg: Meiner. (Original erschienen 1649)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2020). *Teilhabe auf Distanz?* Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/2020_Stellungnahme_Corona.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission. (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle*. Bonn.

Dewey, J. (1961). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung*. (H. Schreier, Hg.) (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dietrich, C. (2010). Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 2(1), 1–12.

Dohmen, G. (1964). *Bildung und Schule. Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff*. Weinheim: Beltz.

Dohmen, G. (2002). Lebenslanges Lernen – und wo bleibt die »Bildung«? In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (8–14) http://www.die-bonn.de/id/471

Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung. Versuch einer »unzureichenden« Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(4), 464–480.

Dörpinghaus, A. & Uphoff, I.K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Drerup, J. (2018). Bildungsforschung: Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. *Erziehungswissenschaft*, *29*(1), 27–34. https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.04

Dudenhöfer-Schweließ, S. (1998). staunen – lernen – handeln. Fächerübergreifender und mehrperspektivischer Unterricht im dritten Schuljahr. *Forum Religion*, (1), 24–35.

Duncker, L. (1997). Staunen – Erleben – Genießen. Ästhetische Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter (Jahrbuch der Religionspädagogik, 13). In P. Biehl (Hg.), *Kunst und Religion* (S. 85–108). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Duncker, L. (1999). Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In N. Neuß (Hg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 9–19). Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.

Duncker, L. (2012). Sammeln, Staunen und Fragen. Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung. In L. Duncker, H.-J. Müller & B. Uhlig (Hg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache* (S. 59–78). München: Kopaed.

Duncker, L. (2018). *Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen*. München: Kopaed.

Duncker, L., Müller, H.-J. & Uhlig, B. (Hg.). (2012). *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache*. München: Kopaed.

Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Zeitschrift Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, *20*(2), 80–94.

Ehrenspeck, Y. (2001). Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 21–31). Wiesbaden: Springer VS.

Ehrenspeck, Y. (2020). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155–169). Wiesbaden: Springer VS.

Ehrenspeck, Y. & Rustemeyer, D. (1996). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 368–390). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Eikenbusch, G. (2009). Classroom Management für Lehrer und Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung für den Unterricht. *Pädagogik*, *61*(2), 6–10.

Elmer, A. (2021). *»Sola Admiratio Quaeritur«. Das Staunen in der Dichtung der italienischen Renaissance*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Emanation. (2017). In *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. https://doi.org/10.24894/HWPh.832

Erasmus von Rotterdam. (1963). *Ausgewählte pädagogische Schriften.* (Besorgt von Anton J. Gail). Paderborn: Schöningh.

Erfahrung. (o.J.). In *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (Erstbearbeitung 1854–1960, Band 3, Sp. 793). Verfügbar unter: https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1

Erfahrung. (1993). In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/etymwb/Erfahrung

Fachdidaktik. (2018). In W. Böhm & S. Seichter (Hg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (17. aktualisierte und vollständig überarbeitete Aufl., S. 157–158). Stuttgart: UTB.

Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Federal Statistical Office. (o.J.). Educational equality in times of the coronavirus pandemic. A podcast of the Federal Statistical Office with Kai Maaz. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/EN/eu2020/digital-conference/educational-equality/podcast-maaz.html;jsessionid=9054F8ADCB4D0FD330C44E48B7E80CC4.internet8721

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, *28*(1), 4–48.

Feuser, G. (2009). Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In M. Dederich, W. Jantzen & I. Beck (Hg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 233–238). Stuttgart: Kohlhammer.

Feuser, G. (2016). Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In E. Fischer & R. Markowetz (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 31–73). Stuttgart: Kohlhammer.

Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). »Langsam vermisse ich die Schule ...«: Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule*, *Beiheft 16*, 9–33. https://doi.org/10.31244/9783830992318.01

Fink, E. (1966). *Studien zur Phänomenologie 1930–1939* (Band 21, Phaenomenologica). Den Haag: Nijhoff.

Fischer, E. & Schäfer, H. (2019). Bildung. In H. Schäfer (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder* (S. 74–84). Weinheim: Beltz.

Foerster, H. von. (2016). *Einführung in den Konstruktivismus* (16. Aufl.). München: Piper.

Fornefeld, B. (1989). *»Elementare Beziehung« und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik*. Köln: G. Mainz.

Fornefeld, B. (1999). Vom Besonderen zum Allgemeinmenschlichen. Anthropologischer Perspektivenwechsel als Anregung für die Integrationspädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, *22*(1), 29–38.

Fornefeld, B. (2003a). Immer noch sprachlos? Zur Bedeutung des Dialogs in der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung. In W. Lamers & T. Klauß (Hg.), *Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S. 73–88). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Fornefeld, B. (2003b). Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn* (4. Aufl., S. 127–144). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Fornefeld, B. (2004). Erkennen – Verstehen – Lernen. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen im heilpädagogischen Kontext. In S. Kannewischer, K. Bundschuh, B. Kolb & G. Hopfinger (Hg.), *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Festschrift für Konrad Bundschuh zum 60. Geburtstag* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fornefeld, B. (Hg.). (2008a). *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.

Fornefeld, B. (2008b). Menschen mit geistiger Behinderung – Phänomenologische Betrachtungen zu einem unmöglichen Begriff in einer unmöglichen Zeit. In E. Fischer (Hg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S. 331–352). Oberhausen: Athena.

Fornefeld, B. (2009). Bei Leibe gebildet – Sonderpädagogische Impulse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *60*(3), 107–114.

Fornefeld, B. (2016). *Mehr-Sinn® Geschichten: erzählen, erleben, verstehen* (2., überarbeitete Aufl.). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Fornefeld, B. (2018). Miteinander Teilhabe gestalten. In W. Lamers & T. Molnár-Gebert (Hg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (S. 219–232). Oberhausen: Athena.

Fornefeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (6., durchgesehene Aufl.). München: Reinhardt.

Foucault, M. (1977). *Die Ordnung des Diskurses*. Paris.

Foucault, M. (2014). *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. (D. Defert, Hg.) (3. Aufl., Band 1). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Franz, M. (2007). »Da steh' ich nun, ich armer Tor…« – Goethes Faust im Deutschunterricht der Berufspraxisstufe. *Lernen konkret*, *26*(1), 15–18.

Freese, H.-L. (2002). *Kinder sind Philosophen*. Weinheim: Beltz.

Frege, G. (1892). Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Neue Folge*, (Band 100/1), 25–50.

Freudenberg, R. & Lessing-Sattari, M. (Hg.). (2020a). *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Berlin: Peter Lang.

Freudenberg, R. & Lessing-Sattari, M. (2020b). Zur Einführung. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten* (S. 7–16). Berlin: Peter Lang.

Freudenberger-Lötz, P. (1999). Staunen – fragen – grübeln. Philosophieren mit Grundschülern. *Religion heute*, *37*(1), 34–39.

Fritzsche, B., Schmidt, A., Hartmann, J. & Tervooren, A. (Hg.). (2001). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.

Fröhlich, A. (1997). Schwerste Behinderung. In R. Stein & G. Hansen (Hg.), *Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2., verbesserte Aufl., S. 178–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fröhlich, A. (2008). *Basale Stimulation. Das Konzept* (5. Aufl.). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Fröhlich, A. (2014). Inklusion für Menschen mit schwerer Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *65*(10), 379–384.

Fröhlich, A., Heinen, N., Klauß, T. & Lamers, W. (Hg.). (2017). *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.

Fröhlich und Freunde (Hg.). (2014). *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Frühauf, T. (1997). Förderung von Selbstständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte (Hg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Dokumentation des Kongresses »Ich weiß doch selbst, was ich will!«, Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (2., durchgesehene Aufl., S. 299–311). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen, Praxis, Politik*. München: Kopaed.

Fuchs, M. (2016). Bildung als kulturelle Teilhabe? In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Didaktik und Differenz* (S. 33–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fuchs, T. (2013). Zur Phänomenologie der Stimmungen. In F. Reents & B. Meyer-Sickendiek (Hg.), *Stimmung und Methode* (S. 17–31). Tübingen: Mohr Siebeck.

Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.

Fuchs, T. (2014). »Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.« Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ›Bildungsweg‹ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (S. 127–152). Bielefeld: transcript.

Fuchs, T. (2015). ›Hauptsache anders‹, ›Hauptsache neu‹?: Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *91*(1), 14–37. https://doi.org/10.1163/25890581-091-01-90000002

Gadamer, H.-G. (2011). *Wahrheit und Methode*. (G. Figal, Hg.). Verfügbar unter: http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1347115 (Original erschienen 1960)

Gamm, H.-J. (1971). *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München: List.

Gargani, A.G. (1990). *Das Staunen und der Zufall*. Wien: Braumüller.

Geertz, C. (2019). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. (B. Luchesi & R. Bindemann, Übers.) (14. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gess, N. (2016). Poetiken des Staunens im frühen 20. Jahrhundert: Brecht, Šklovskij und Benjamin, ihre Theorien der Verfremdung und ein Ausgangspunkt bei Descartes. In S. Knaller & R. Rieger (Hg.), *Ästhetische Emotion. Formen und Figurationen zur Zeit des Umbruchs der Medien und Gattungen (1880–1939)* (S. 25–56). Heidelberg: Winter.

Gess, N. (Hg.). (2017). *Staunen als Grenzphänomen*. Paderborn: Fink.

Gess, N. (2019a). *Staunen. Eine Poetik*. Göttingen: Wallstein.

Gess, N. (2019b, März 10). Über das Staunen. Eine Reise zum Ursprung der Philosophie [Interview geführt von E. Roeder]. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-das-staunen-eine-reise-zum-ursprung-der-philosophie-100.html

Gess, N. (2020). Stören und Staunen. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der inter-*

disziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (S. 57–70). Berlin: Peter Lang.

Gess, N. & Schnyder, M. (2017). Staunen als Grenzphänomen. Eine Einführung. In N. Gess (Hg.), *Staunen als Grenzphänomen* (S. 7–18). Paderborn: Fink.

Gess, N. & Schnyder, M. (Hg.). (2021). *Das staunende Kind. Kulturelle Imaginationen von Kindheit*. Paderborn: Fink.

Gess, N., Schnyder, M., Marchal, H. & Bartuschat, J. (Hg.). (2019). *Poetiken des Staunens. Narratologische und dichtungstheoretische Perspektiven*. Paderborn: Fink.

Gimmel, J. (2017). Zu den ethischen Implikationen der Theorie ausgehend von Emmanuel Levinas und Hannah Arendt. In T. Jürgasch, T. Keiling, T. Böhm & G. Figal (Hg.), *Anthropologie der Theorie* (S. 295–322). Tübingen: Mohr Siebeck.

Glasersfeld, E. von. (2018). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme* (9. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Görk, S. (2012). Nachdenken und Staunen. Mit Kindern über Gott, die Welt und das Leben theologisieren. *Grundschule*, *44*(6), 16–19.

Graf, U. (1988). »Blubb, das Wassertröpfchen, erzählt von seiner langen Reise«. Kinder lernen staunen. *Schule und Mission*, (1), 178–185.

Grimm, R. (1961). Verfremdung. Beiträge zu Wesen und Ursprung eines Begriffs. *Revue de Littérature comparée*, *35*(2), 207–236.

Groß-Kunkel, A. (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

Gruschka, A. (2020). *Bildungserlebnisse. Eine systematische Selbstvergewisserung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Günzel, S. (2007). *Maurice Merleau-Ponty. Werk und Wirkung. Eine Einführung*. Wien: Turia + Kant.

Hagedorn, K., Hofmann, T. & Möller, S. (Hg.). (2022a). *Provozierte Bewunderung*. Paderborn: Fink.

Hagedorn, K., Hofmann, T. & Möller, S. (2022b). Provozierte Bewunderung. Eine Annäherung. In K. Hagedorn, T. Hofmann & S. Möller (Hg.), *Provozierte Bewunderung* (S. VII-XVII). Paderborn: Fink.

Hahn, M. (1981). *Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen*. München: Reinhardt.

Hammerstein, N. & Herrmann, U. (Hg.). (1987). 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Band 2). München: C.H. Beck.

Hansen, F.T. (2010). The Phenomenology of Wonder in Higher Education. In M. Brinkmann (Hg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 161–178). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hg.). (1988). *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (Band 2). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Härle, G. & Weinkauff, G. (Hg.). (2005). *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hasselhorn, M., Gold, A., Hasselhorn, M., Kunde, W. & Schneider, S. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter: https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6930982

Hausherr, C., Lück, G. & Sörensen, B. (2011). *Naturwissenschaftliche Experimente für Kindergruppen von 4 bis 8* (4. Aufl.). Hölstein: LCH.

Häußler, A. (2016). *Der TEACCH® Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (5., verbesserte und erweiterte Aufl.). Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Hegel, G.W.F. (2020). *Phänomenologie des Geistes. Mit einem Nachwort von Georg W. Bertram* (durchgesehene und mit einem neuen Nachwort versehene Ausg.). Ditzingen: Reclam. (Original erschienen 1807)

Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19. Aufl.). Tübingen: Niemeyer. (Original erschienen 1927)

Heinen, N. (1989). *Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Aachen: G. Mainz.

Heinen, N. (1997). *Religionsunterricht mit behinderten Schülerinnen und Schülern. Studienbrief.* Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen.

Heinen, N. (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In W. Lamers & T. Klauß (Hg.), *...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 55–78). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Heinen, N., Klauß, T., Lamers, W. & Sarimski, K. (2016). Vorwort. In T. Bernasconi & U. Böing (Hg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (S. 9–10). Oberhausen: Athena.

Held, K. (2014). Einleitung. In K. Held (Hg.), *Edmund Husserl. Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held* (Nachdr. der durchges. und bibliogr. ergänzten Ausg. von 1998, S. 5–51). Stuttgart: Reclam.

Helmers, H. (Hg.). (1984). *Verfremdung in der Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Herder, J.G. von. (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (Nachwort von Hans-Georg Gadamer). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1774)

Herrndorf, W. (2016). *Tschick* (50. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hersch, J. (1992). *Das philosophische Staunen. Einblicke in die Geschichte des Denkens* (Neuausg., 5. Aufl.). München: Piper.

Heydorn, H.-J. (2004). *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949– 1974*. (I. Heydorn, Hg.). Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hoffmann, T. (2010). Bildung und Entwicklung – Die Kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 142–167). Oberhausen: Athena.

Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Einige kritische Anmerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *1*(5), 34–40.

Hörster, R. (2010). Bildung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 1: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 45–55). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Huberty, J. & Wagner, M. (2019). Aufmerksamkeit von Menschen mit schwerer Behinderung als Indikatorfunktion zur Initiierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *70*(3), 136–145.

Humboldt, W. von. (1956). *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. (A. Flitner, Hg.). Düsseldorf: Küpper.

Humboldt, W. von (2002). Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In A. Flitner (Hg.), *Werke in fünf Bänden* (4., korrigierte und mit einem neuen Nachwort versehene Aufl., Band 1). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. von (2002). Schriften zur Sprachphilosophie. In A. Flitner (Hg.), *Werke in fünf Bänden* (9. Aufl., Band 3). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. von (2002). Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. In A. Flitner (Hg.), *Werke in fünf Bänden* (6. Aufl., Band 4). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Husserl, E. (1950). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. In W. Biemel (Hg.), *Husserliana* (Band 3/1). Den Haag: Nijhoff.

Husserl, E. (1966). Analysen zur passiven Synthesis. In M. Fleischer (Hg.), *Husserliana* (Band 11). Den Haag: Nijhoff.

Husserl, E. (1968). Phänomenologische Psychologie. In W. Biemel (Hg.), *Husserliana* (2. Aufl., Band 9). Den Haag: Nijhoff.

Husserl, E. (1973). Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. In S. Strasser (Hg.), *Husserliana* (2. Aufl., Band 1). Den Haag: Nijhoff.

Husserl, E. (1976). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Ergänzende Texte. In K. Schuhmann (Hg.), *Husserliana* (Band 3/2). Den Haag: Nijhoff.

Husserl, E. (1976). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. In W. Biemel (Hg.), *Husserliana* (2. Aufl., Band 6). Den Haag: Nijhoff.

Ingenkamp, K. (1983). Die Schwierigkeiten der deutschen Pädagogik mit der Empirie. In R. Olechowski & K. Beck (Hg.), *Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung. Tagungsbericht* (S. 18–36). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Jantzen, W. (Hg.). (2004). *Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter*. Berlin: Lehmanns Media.

Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin: Lehmanns Media.

Jantzen, W. (2008). *Kulturhistorische Psychologie heute. Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media.

Jantzen, W. (Hg.). (2012). *Kulturhistorische Didaktik. Rezeption und Weiterentwicklung in Europa und Lateinamerika*. Berlin: Lehmanns Media.

Janz, F., Klauß, T. & Lamers, W. (2009). Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt

BiSB. Empirische Unterrichtsforschung in der Allgemeinen Pädagogik und in der Sonderpädagogik. *Behindertenpädagogik*, *48*(2), 117–142.

Janz, F. & Lamers, W. (2003). Alle Kinder alles lehren! – Aber wie? In W. Lamers & T. Klauß (Hg.), *...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 17–36). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Jeismann, K.-E. & Lundgreen, P. (Hg.). (1987). 1800 – 1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Band 3). München: C.H. Beck.

Jungk, D. (1989). Bildungsforschung. In C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung* (Neuausg., 7. Aufl., S. 75–80). München: Piper.

Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M. & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte* (S. 9–36). Weilerswist: Velbrück.

Kant, I. (1900). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Gesammelte Schriften* (Band 7). Berlin: G. Reimer.

Kant, I. (1900). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Gesammelte Schriften* (Band 8). Berlin: G. Reimer.

Kant, I. (1900). Logik, Physische Geographie, Pädagogik. In Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Gesammelte Schriften* (Band 9). Berlin: G. Reimer.

Kessler, F. (1996). Ostranenie. Zum Verfremdungsbegriff von Formalismus und Neoformalismus. *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation*, *5*(2), 51–65. https://doi.org/10.25969/mediarep/512

Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz. (Original erschienen 1959)

Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. *Zeitschrift für Pädagogik*, *32*(4), 455–476.

Klafki, W. (1995). Schule und Unterricht gestalten. »Autonomie«, »Partizipation« und »politische Verantwortung« als schultheoretische und didaktische Kategorien. In J. Bastian (Hg.), *Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform* (S. 35–46). Hamburg: Bergmann + Helbig.

Klafki, W. (1998). Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation. In M. Ogasawara (Hg.), *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge*. (1993 sprachlich geringfügig korrigiertes und bei einzelnen Beiträgen um einige Anmerkungen ergänztes Typoskript der 1991 erstellten Textfassung, S. 17–34). Verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2022). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die Fernuniversität in Hagen*. (C. Grunert & K. Ludwig, Hg.). Wiesbaden: Springer VS.

Klauß, T. (2000). Schule auf dem Weg. Entwicklung der Bildungsangebote in der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger und körperlicher Behinderung. *Zur Orientierung*, (3), 36–40.

Klauß, T. (2005). *Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern* (2., aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Winter.

Klauß, T. (2006a). Ernährung und Bildung – zur Bedeutung der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hg.), *Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv* (S. 113–128). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Klauß, T. (2006b). *Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik*. Budapest. Verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/behinderte_bildung.pdf

Klauß, T. (2008). Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Fischer (Hg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen* (2., überarbeitete Aufl., S. 92–136). Oberhausen: Athena.

Klauß, T. (2014). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (S. 11–39). Oberhausen: Athena.

Klauß, T., Janz, F. & Lamers, W. (2004). Forschungsergebnisse zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (BiSB). *Geistige Behinderung* (S. 108–128).

Klauß, T. & Lamers, W. (2003). Alle Kinder alles lehren – brauchen sie wirklich alle Bildung? In W. Lamers & T. Klauß (Hg.), *…alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 37–54). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Klauß, T. & Lamers, W. (2010). Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 302–323). Oberhausen: Athena.

Kleinbach, K. (1994). *Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kleinert, H. (2020). Students With the Most Significant Disabilities, Communicative Competence, and the Full Extent of Their Exclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *45*(1), 34–38. https://doi.org/10.1177/1540796919892740

Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. et al. (2015). Where Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access. *Exceptional Children*, *81*(3), 312–328. https://doi.org/10.1177/0014402914563697

Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hg.), *Die Kunst der Schule* (S. 111–139). Bielefeld: transcript.

Klieme, E., Awenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hg.).

Knell, S. (2015). Thaumazein. Über das Staunen als philosophische Haltung. *Information Philosophie*, (4), 28–37.

Knoblauch, S. (2014). Anspruchsvolle Bildungsinhalte im Unterricht für Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ein Erfahrungsbericht. In A. Fröhlich (Hg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S. 98–120). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie. Problemgeschichtliche Orientierungen* (Band 2, S. 327–373). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kokemohr, R. (1992). Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In H. Entrich & L. Staeck (Hg.), *Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Bericht über die 8. Internationale Arbeitstagung der Sektion Fachdidaktik Biologie im VDBiol zum Thema »Sprache und Verstehen im Biologieunterricht« in Bad Zwischenahn vom 30.09.91 bis 04.10.91* (S. 16–30). Alsbach: Leuchtturm.

Kokemohr, R. (2000). »Bildung in interkultureller Kooperation«. In H. Peukert & A. Sönke (Hg.), *»…was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein«. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag* (S. 421–436). Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.

Kokemohr, R. & Prawda, M. (1989). Wandlungsprozeß und Bildungsgeschichte. In P. Alheit & E.M. Hoerning (Hg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (S. 238–267). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.

Koller, H.-C. (2001). Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In B. Fritzsche, A. Schmidt, J. Hartmann & A. Tervooren (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 35–48). Opladen: Leske + Budrich.

Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–82). Bielefeld: transcript.

Koller, H.-C. (2012a). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.-C. (2012b). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Koller, H.-C. (2014). Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. In S. Schenk & T. Pauls (Hg.), *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck* (S. 75–90). Paderborn: Schöningh.

Koller, H.-C. (2016a). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In W. Marotzki, D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS.

Koller, H.-C. (2016b). Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In A. Lischewski (Hg.), *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen* (S. 215–235). Paderborn: Schöningh.

Koller, H.-C., Marotzki, W. & Sanders, O. (Hg.). (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.

Koller, H.-C., Sanders, O., Kokemohr, R., Sabisch, A. & Wimmer, M. (Hg.). (2021). *Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche*. Bielefeld: transcript.

Köppe, T. & Winko, S. (2013). *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Metzler.

Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(2), 149–165.

Kühn, C., Lindner, K. & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern. Eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(1), 41–65. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2

Kulig, W. & Theunissen, G. (2006). Selbstbestimmung und Empowerment. In E. Wüllenweber (Hg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 237–250). Stuttgart: Kohlhammer.

Lacan, J. (2016). *Schriften*. (H.-D. Gondek, Übers.) (Band 1). Wien: Turia + Kant.

Lachmann, R. (1970). Die »Verfremdung« und das »Neue Sehen« bei Viktor Šklovskij. *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft*, *3*, 226–249.

Lamers, W. (2000). Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In N. Heinen (Hg.), *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung* (S. 197–211). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Lamers, W. & Heinen, N. (2006). ›Bildung mit ForMat‹ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hg.), *Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv* (S. 141–205). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Lamers, W. & Heinen, N. (2017). Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (2. Aufl., S. 317–344). Oberhausen: Athena.

Laner, I.E. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Laner, I.E. & Peterlini, H.K. (Hg.). (2023). *Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum*. Weinheim: Beltz Juventa.

Langewand, A. (1994). Bildung. In D. Lenzen & F. Rost (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 69–98). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Langewiesche, D. & Tenorth, H.-E. (1989). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: C.H. Beck.

Lederer, B. (2015). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Hamburg: tredition.

Leidenschaft. (2012). In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (Band 5, L – Musi, S. 151–164). https://doi.org/10.1515/9783110941302

Lelgemann, R., Singer, P., Walter-Klose, C. & Lübbeke, J. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung*. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/35/35

Lemberg, E. (Hg.). (1963). *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik, 43*(6), 949–968.

Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik, 59*(12), 36–43.

Lévinas, E. (2014). *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität* (5. Aufl.). Freiburg: Alber.

Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim: Beltz Juventa.

Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hg.), *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 13–29). München: Kopaed.

Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Grundlagen* (Band 1). Stuttgart: Kohlhammer.

Lipkina, J. (2017). Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18*(1), 137–152. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.10

Lippitz, W. (2003). *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Luckner, A. (2010). Review: Phänomenologien der Erfahrung. *Philosophische Rundschau, 57*(1), 70–83.

Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (2., korrigierte Aufl.). München: Fink.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Matuschek, S. (1991). *Über das Staunen. Eine ideengeschichtliche Analyse*. Tübingen: M. Niemeyer.

Matuschek, S. (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In N. Gess (Hg.), *Staunen als Grenzphänomen* (S. 19–32). Paderborn: Fink.

McDowell, J.H. (1996). *Mind and World*. Cambridge: Harvard University Press.

Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. (C. Lefort, Hg.) (3. Aufl.). München: Fink.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (photomechan. Nachdr. der Ausg. von 1966, 6. Aufl.). Berlin: de Gruyter. (Original erschienen 1945)

Metapher. (2012). In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (Band 5, L – Musi, S. 1099–1183). https://doi.org/10.1515/9783110941302

Meyer, H. (2020). *Unterrichtsmethoden* (16. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin: de Gruyter.

Meyer, M.A., Meyer, H. & Klafki, W. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.

Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.

Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.

Meyer-Drawe, K. (1993). Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. *Bildung und Erziehung*, *46*(2), 195–206. https://doi.org/10.7788/bue.1993.46.2.195

Meyer-Drawe, K. (1996a). Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung »postmoderner« Kritik für Theorien der Erziehung. *Pädagogik*, *48*(7–8), 48–57.

Meyer-Drawe, K. (1996b). Zur Orientierung im Denkraum. In M. Peters (Hg.), *Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F.E. Walther* (S. 5–6). München: Fink.

Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*(3), 329–336.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*(4), 505–514.

Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. In D. Benner (Hg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 24–37). Weinheim: Beltz.

Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze. *Santalka*, *18*(3), 6–17. https://doi.org/10.3846/coactivity.2010.22

Meyer-Drawe, K. (2011). Staunen – Ein »sehr philosophisches Gefühl«. *Etica & Politica/ Ethics & Politics*, *13*(1), 196–205.

Meyer-Drawe, K. (2012a). *Diskurse des Lernens* (2. durchgesehene und korrigierte Aufl.). Boston: Brill.

Meyer-Drawe, K. (2012b). Feuer und Flamme. Von der Liebe zum Wissen. In S. Däschler-Seiler (Hg.), *Hermeneutik, Ästhetik, Anthropologie. Beiträge zur philosophischen Pädagogik* (S. 35–50). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Meyer-Drawe, K. (2018). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In M. Brinkmann (Hg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 265–286). Wiesbaden: Springer VS.

Meyer-Drawe, K. (2021). Sinn, der sich nicht sagen lässt. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *66*(1), 10–18.

Miller, T. (2021). *Konstruktivismus und Systemtheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (7. Aufl.). München: Beltz Juventa.
Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Beltz Juventa.
Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Möller, R.M. (2016). *Situationen des Fremden. Ästhetik und Reiseliteratur im späten 18. Jahrhundert*. Paderborn: Fink.
Moor, P. (1964). Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder. *Lebenshilfe*, *3*(2), 57–65.
Morningstar, M.E., Kurth, J.A. & Johnson, P.E. (2017). Examining National Trends in Educational Placements for Students With Significant Disabilities. *Remedial and Special Education*, *38*(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/0741932516678327
Moser, V. (2017). Wolfgang Jantzen: Einführung in die Behindertenpädagogik. Eine Vorlesung. Reihe: International Cultural-historical Human Sciences, Band 53. Berlin: Lehmanns 2016 (342 S.) [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue*, *16*(1). Verfügbar unter: https://www.klinkhardt.de/ewr/978386541832.html
Mühl, H. (1969). *Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder*. Bad Godesberg: Dürr.
Müller, H.-R. (2002). Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1*, 53–61.
Musenberg, O. & Riegert, J. (Hg.). (2010a). *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena.
Musenberg, O. & Riegert, J. (2010b). Vorwort. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 9–11). Oberhausen: Athena.
Musenberg, O. & Riegert, J. (2010c). Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 27–49). Oberhausen: Athena.
Musenberg, O. & Riegert, J. (2013). Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 145–170). Oberhausen: Athena.
Musenberg, O., Riegert, J., Dworschak, W., Ratz, C. & Terfloth, K. (2008). In Zukunft Standard-Bildung? Fragen im Hinblick auf den Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung«. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *53*(3), 306–316.
Musenberg, O., Riegert, J. & Lamers, W. (2015). Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. *Teilhabe*, *54*(2), 54–60.
Musenberg, O., Riegert, J. & Sansour, T. (Hg.). (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nießeler, A. (2020). Staunen als bildender Moment. Impulse. *klein &groß*, *73*(12), 8–11.

Nussbaum, M.C. (2016). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. (H. Pauer-Studer, Hg., I. Utz, Übers.) (Deutsche Erstausg., 9. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (o.J.). *Deutschlands PISA-Schock*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. OECD. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691612.pdf

Paulsson, K., Nygren, G., Lübbeke, J. & Lelgemann, R. (2011). *Zur aktuellen Situation körperbehinderter Schülerinnen und Schüler in Schweden*. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/77/77

Pawlyn, J. & Carnaby, S. (Hg.). (2008). *Profound Intellectual and Multiple Disabilities. Nursing Complex Needs*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Peez, G. (2001). Meißeln an sich selber. Ästhetische Bildung Erwachsener. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, *47*(2), 64–68.

Peterßen, W.H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* (6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.

Peukert, H. (1984). Über die Zukunft von Bildung. *Frankfurter Hefte. Zeitschrift für Kultur und Politik*, FH-Extra 6, 129–137.

Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(4), 507–524.

Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. (O. John & N. Mette, Hg.). Paderborn: Schöningh.

Pfeffer, W. (1986). Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. *Geistige Behinderung*, *25*(2), 94–104.

Pfeffer, W. (1988). *Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung*. Würzburg: Bentheim.

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.

Picht, G. (1965). Bildungsnotstand – »Saudummes Geschwätz«?. DER SPIEGEL.

Pieper, J. (1973). *Was heißt philosophieren? Vier Vorlesungen* (7. Aufl.). München: Kösel. (Original erschienen 1948)

Platon. (2005). *Werke in acht Bänden*. Herausgegeben von Gunther Eigler (4. Aufl., F. Schleiermacher, Übers., revidiert). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Plaute, W. (2001). Gewalt gegen Menschen mit Behinderung. In Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen (Hg.), *Gewalt in der Familie. Gewaltbericht 2001. Von der Enttabuisierung zur Professionalisierung* (S. 345–375). Wien.

Plessner, H. (1981). Die Stufen des Organischen und der Mensch. In G. Dux, O. Marquard & E. Ströker (Hg.), *Gesammelte Schriften* (Band 4). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1928)

Plümacher, M. (2012). Erfahrung und Wissen. Husserls Forschungen zum impliziten Wissen. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, *3*, 135–146. https://doi.org/10.4453/rifp.2012.0015

Pohl, K. (1991). Lobpreis des Staunens. Über die Ursprünglichkeit des kindlichen Philosophierens. In G. Velthaus, H. Ullrich & F. Hamburger (Hg.), *Kinder am Ende ihres Jahrhunderts: pädagogische Perspektiven: Festschrift für Gerhard Velthaus zum 65. Geburtstag* (S. 83–90). Langenau-Ulm: A. Vaas.

Pongratz, L.A. (1986). *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*. Weinheim: Beltz.

Pothast, U. (1990). Etwas über »Bewußtsein«. In K. Cramer (Hg.), *Theorie der Subjektivität* (S. 15–43). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht.* Verfügbar unter: https://docplayer.org/25529609-Ulf-preuss-lausitz-wissenschaftliche-begleitungen-der-wege-zur-inklusiven-schulentwicklung-in-den-bundeslaendern-versuch-einer-uebersicht.html

Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rathgeb, G. (2017). *Wissen begehren. Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen*. Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: https://www.genderopen.de/handle/25595/1335

Recki, B. (2013). *Cassirer*. Leipzig: Reclam.

Reckwitz, A. (2021). *Subjekt* (4. aktualisierte und ergänzte Aufl.). Stuttgart: UTB.

Reitz, T. (2022). *Funktionen der Soziologie. Eine wissenssoziologische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ricken, N. (2007). Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In M. Harring, C. Rohlfs & C. Palentien (Hg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka »Heisenberg«. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *90*(1), 17–32. https://doi.org/10.1163/25890581-090-01-90000003

Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Röhnert, J.V. (2003). *Meine erstaunliche Fremdheit! Zur poetischen Topographie des Fremden am Beispiel von Rolf Dieter Brinkmanns Reiselyrik*. München: Iudicium.

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Roth, G. (2010). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen* (Nachdr., 1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Roth, G. (2018). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (neue, vollständig überarbeitete Ausg., 6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, *2*, 481–491.

Rousseau, J.-J. (2014). *Emile oder über die Erziehung*. (M. Rang, Hg.) (Nachdr.). Stuttgart: Reclam. (Original erschienen 1762)

Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruhloff, J. (1991). Eine allgemeine Pädagogik? (Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft). In H. Peukert & H. Scheuerl (Hg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 211–216). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21987

Rustemeyer, D. (1997). *Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration*. Stuttgart: Steiner.

Saal, F. (1994). Bildung ist die Ausstattung leerer Räume im Hause des Individuums. In R. Tarneden (Hg.), *Leben kann man nur sich selber. Texte 1960–1994* (S. 115–127). Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Sabisch, A. (2009). *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Sabisch, A. (2015). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript.

Sabisch, A. (2017). Zwischen Bild und Betrachter*innen. Wie Bilder uns ausrichten. In T. Meyer, O. Wollberg, A. Sabisch & M. Zahn (Hg.), *Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini* (S. 103–111). München: Kopaed.

Sabisch, A. (2019). Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht et al. (Hg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 105–132). Wiesbaden: Springer VS.

Saint Girons, B. (2019). Schrecken, Staunen, Wundern. In N. Gess, M. Schnyder, H. Marchal & J. Bartuschat (Hg.), *Poetiken des Staunens. Narratologische und dichtungstheoretische Perspektiven* (S. 13–36). Paderborn: Fink.

Schäfer, A. (2009). Bildende Fremdheit. In L. Wigger (Hg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäfer, A. (2020). *Bildung und Negativität. Annäherungen an die Philosophie Christoph Menkes*. Weilerswist: Velbrück.

Schaller, F. (2012). *Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen einer lerntheoretischen Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2015/11/9783863880071.pdf

Schaub, H. & Zenke, K.G. (2002). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Schiller, F. (2016). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. (K.-M. Guth, Hg.). Berlin: Contumax. (Original erschienen 1794)

Schindler, A. (2021). *Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten. Studie zum Bildungsverständnis des heilpädagogischen Fachpersonals*. Oberhausen: Athena.

Schnell, M.W. (2017). *Ethik im Zeichen vulnerabler Personen. Leiblichkeit – Endlichkeit – Nichtexklusivität*. Weilerswist: Velbrück.

Schnyder, M., Gess, N., Bartuschat, J., Hugues, M. & Adamowsky, N. (Hg.). (2019). *Archäologie der Spezialeffekte*. Paderborn: Fink.

Schnyder, M., Gess, N., Geisthardt, C. & Benz, M. (o.J.). The Power of Wonder. A SNF Sinergia Project. Verfügbar unter: http://www.staunenprojekt.com

Schomburg, E. (1968). Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes. In H. von Bracken (Hg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (S. 197–201). Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Schuhmacher-Chilla, D. (2013). Körper – Leiblichkeit. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 199–201). München: Kopaed. Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/koerper-leiblichkeit

Schulte-Janzen, A. (2002). *Staunen – Lernen. Staunen und seine Bedeutung für den Sachunterricht der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schweitzer, F. & Nipkow, K.E. (Hg.). (2013). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele* (4. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Seitz, S. (2004). Wie fühlt sich die Zeit an? Ästhetische Zugangsweisen zum Phänomen Zeit. *widerstreit-sachunterricht*, Online-Magazin (3). Verfügbar unter: http://www.widerstreit-sachunterricht.de

Seitzer, P., Dins, T., Busch, M., Grüter, L., Stommel, T., Fischer-Suhr, J. et al. (2020). COVID-19 und Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Stellungnahme des Lehrstuhls Pädagogik und Rehabilitation für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung der Universität zu Köln im April 2020 zur Vulnerabilität des Personenkreises. *Teilhabe*, *59*(2), 50–54.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). (2022). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 231: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf

Selbmann, R. (1994). *Der deutsche Bildungsroman* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Metzler.

Siegemund, S., Schenk, S., Reuter, C., Schwab, J., Ullrich, M., Wieser, L. et al. (2021). Schulschließungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung während der Pandemie. Situation und Chancen aus Sicht der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*(5), 220–235.

Šklovskij, V. (1994). Die Kunst als Verfahren. In J. Striedter (Hg.), *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa* (5. Aufl., S. 3–35). München: Fink. (Original erschienen 1916)

Speck, O. (Hg.). (1982). *Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte*. München: Reinhardt.

Speck, O. (1984). *Geistige Behinderung und Erziehung* (5., verbesserte Aufl.). München: Reinhardt.

Speck, O. (1988). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt.

Speck, O. (1998). Bildung – ein Grundrecht für alle. In G. Dörr (Hg.), *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik* (S. 33–55). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Spinner, K.H. (2002). *SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht*. Donauwörth: Auer.

Spinner, K.H. (2005). Staunen als ästhetische Kategorie literarischer Sozialisation. In G. Härle & G. Weinkauff (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 17–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spinner, K.H. (2020). Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen: Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten* (S. 45–56). Berlin: Peter Lang.

Staunen. (o.J.). In *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (Erstbearbeitung 1854–1960, Band 17, Sp. 1192). Verfügbar unter: https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1

Staunen. (1993). In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/etymwb/staunen

Staunen. (o.J.). In *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/wdg/Staunen

Staunen; Bewunderung; Verwunderung. (o.J.). In *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band 10, Sp. 116). https://doi.org/10.24894/HWPh.4054

Stinkes, U. (1993). *Spuren eines Fremden in der Nähe. Das ›geistigbehinderte‹ Kind aus phänomenologischer Sicht*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Stinkes, U. (1999). Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, *22*(3), 73–82.

Stinkes, U. (2000a). Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung als Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen. In H.-P. Färber & Körperbehindertenförderung Neckar-Alb e.V. (Hg.), *Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung* (S. 31–44). Gehalten auf der Fachtagung der Körperbehindertenförderung Neckar-Alb, Tübingen: Attempto.

Stinkes, U. (2000b). Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In K. Bundschuh (Hg.), *Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 169–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stinkes, U. (2000c). Plädoyer für die Aufnahme der Leiblichkeit in Überlegungen zur ›Bildung als Selbstgestaltung‹. In B. Fornefeld & M. Dederich (Hg.), *Menschen mit geisti-*

ger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation (S. 39–50). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Stinkes, U. (2008). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornefeld (Hg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 82–107). München: Reinhardt.

Stinkes, U. (2010). Subjektivation und Bildung. Eine Problemskizze als Erwiderung auf freundschaftlich geführte Gespräche mit Karl-Ernst Ackermann. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 115–141). Oberhausen: Athena.

Stinkes, U. (2018). »was wir sind, sind wir niemals ganz und gar…« (2013). Sichtweisen der Beziehung zum anderen Menschen. In M. Brinkmann (Hg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 525–542). Wiesbaden: Springer VS.

Stinkes, U. (2019). Phänomenologische Zugänge: Intersubjektivität und pädagogische Reflexion. In M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 179–194). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N. et al. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Stojanov, K. (2006a). Bildungsphilosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 66–85). Gehalten auf der Herbsttagung der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bielefeld: Janus.

Stojanov, K. (2006b). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2012). Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung. Replik auf Heinz-Elmar Tenorths »›Bildung‹ – ein Thema im Dissens der Disziplinen«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*, 393–401. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0266-z

Tengelyi, L. (2004). Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch. In W. Hogrebe (Hg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie* (S. 788–800). Berlin: Akademie Verlag.

Tengelyi, L. (2007). *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.

Tenorth, H.-E. (2011). »Bildung« – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*, 351–362. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0223-2

Tenorth, H.-E. (2017). Pichts »Bildungskatastrophe«. Falsche Diagnose oder Anstoß zur notwendigen Modernisierung? *Die Politische Meinung*, *62*(547), 77–84.

Terfloth, K. (2010). Bildung systemtheoretisch beobachtet. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 189–208). Oberhausen: Athena.

Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (2., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.

Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.

Theunissen, G. (2002). Von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, *1*(25), 47–58.

Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.

Thompson, C. (2020). Erfahrung. In G. Weiss & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 121–132). Wiesbaden: Springer VS.

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hg.). (2020). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*. Verfügbar unter: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Verband Sonderpädagogik. (2020). *Offener Brief an die Bundeskanzlerin*. Verfügbar unter: https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/user_upload/Anlage4_Bundesverband_Stellungnahme_Beschulung.pdf?tx_contrast=1

Verband Sonderpädagogik NRW. (2020). *Presseerklärung. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Corona-Krise*. Verfügbar unter: https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/user_upload/Anlage3_Sch%C3%BCler_innen_mit_Sonderp%C3%A4dagogischem_F%C3%B6rderbedarf_in_der_Cor….pdf

Vereinte Nationen. (1948). Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Verfügbar unter: https://www.un.org/deps/german/menschenrechte/aemr.pdf

Vereinte Nationen. (1989). *UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989*. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf

Vereinte Nationen. (2018). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. Bonn: Hausdruckerei BMAS. (Original erschienen 2006: United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities).

Verwunderung. (o.J.). In *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (Erstbearbeitung 1854–1960, Band 25, Sp. 2379). Verfügbar unter: https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1

Vetter, T. (1966). *Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung*. Villingen: Neckar-Verlag.

Wagner, M. (2003). Lebenswelt als subjektive Konstruktion – die mögliche Bedeutung des Konstruktivismus für Pädagogik und Didaktik. In T. Klauß & W. Lamers (Hg.), *Alle Kinder alles lehren… Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S. 103–113). Heidelberg: Winter.

Wagner, M. (2010). Bildung zwischen Selbstbildung und »sozialer Praxis« – Überlegungen aus konstruktivistischer Perspektive. In O. Musenberg & J. Riegert (Hg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 168–188). Oberhausen: Athena.

Walberg, H. (2011). *Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik*. Bielefeld: transcript.

Walburg, W.-R. (1972). *Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter*. Berlin: Marhold.

Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1994). *Antwortregister*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1995). *Deutsch-französische Gedankengänge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1998). Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In B. Waldenfels & I. Därmann (Hg.), *Der Anspruch des Anderen: Perspektiven phänomenologischer Ethik* (S. 29–35). Gehalten auf der Freiburger Phänomenologen-Tagung, München: Fink.

Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2001). *Verfremdung der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge*. Göttingen: Wallstein.

Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2007). Das Fremde denken. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online Ausgabe*, 4, Druckausgabe: S. 361–368. https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1896

Waldenfels, B. (2008). Staunend lehren, lernend staunen. In K.-P. Busse & K.-J. Pazzini (Hg.), *(Un)Vorhersehbares Lernen: Kunst – Kultur – Bild* (S. 93–97). Gehalten auf dem Bundeskongress der Kunstpädagogik, Norderstedt: Books on Demand.

Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In K. Meyer-Drawe & N. Ricken (Hg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 23–33). München: Fink.

Waldenfels, B. (2010). *Phänomenologie in Frankreich*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2011). Radikalisierte Erfahrung. In H.-D. Gondek, T.N. Klass & L. Tengelyi (Hg.), *Phänomenologie der Sinnereignisse* (S. 19–36). München: Fink.

Waldenfels, B. (2015a). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2015b). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2021, September 18). Bernhard Waldenfels: »Fremdheit ist wie das Salz der Erfahrung« [Interview geführt von L. S. Gleissner]. Verfügbar unter: https://www.philomag.de/artikel/bernhard-waldenfels-fremdheit-ist-wie-das-salz-der-erfahrung

Wawra, E., Dolznig, H. & Müllner, E. (2009). *Chemie verstehen. Allgemeine Chemie für Mediziner und Naturwissenschaftler* (5., aktualisierte Aufl.). Wien: UTB.

Weidel, A., Gauland, A. & AfD Fraktion. (2018, März 22). Kleine Anfrage der Abgeordneten Nicole Höchst, Franziska Gminder, Jürgen Pohl, Verena Hartmann und der Fraktion der AfD. Schwerbehinderte in Deutschland. Verfügbar unter: https://dserver.bundestag.de/btd/19/014/1901444.pdf

Werkmann, C. & Wolfs, L. (2021). Corona als Brennglas. Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Sicherheit und politische Erwartungen nach dem Corona-Schock in Nordrhein-Westfalen. *Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung*, (2). Verfügbar unter: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2021-05/FES%20NRW%20Weiterdenken_Corona%20als%20Brennglas.pdf

Westphal, K. (2001). Bildung als Antwortgeschehen. *Pädagogische Rundschau*, *55*, 543–552.

Wiarda, J.-M. (2009, Dezember 22). Streikbilanz. Die Studentenproteste haben die Unis besser gemacht – hoffentlich auf Dauer. DIE ZEIT.

Wieczorek, M. (2014). Die Welt kennenlernen. »Auf der schwäbschen Eisenbahne …« In A. Fröhlich (Hg.), *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben* (S. 121–129). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Wiesing, L. (2012). Phänomenologische und experimentelle Ästhetik. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft 57*, 239–253. https://doi.org/10.28937/1000107594

Willems, G. (2010). Ästhetische Thaumaturgie. Die Geburt der Literatur aus der Alltagskommunikation. In J. Bromand & G. Kreis (Hg.), *Was sich nicht sagen lässt. Das Nicht-Begriffliche in Wissenschaft, Kunst und Religion* (S. 533–554). Berlin: de Gruyter.

Wittenhorst, M. & Bernasconi, T. (2017). Inklusiver Literaturunterricht. In K. Ziemen (Hg.), *Lexikon Inklusion* (S. 140–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wolfe, P.S. & Hall, T.E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *35*(4), 56–60. https://doi.org/10.1177/004005990303500409

Woo, C. (2007). *Responsivität und Pädagogik. Die Bedeutung der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels für die aktuelle phänomenologisch orientierte Erziehungsphilosophie*. Hamburg: Kovač.

Wulf, C. (1999). Der Andere. Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In P. Dibie & C. Wulf (Hg.), *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen* (S. 61–75). Frankfurt a.M.: Campus.

Wulftange, G. (2016). *Fremdes, Angst, Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.

Yacek, D. W. (2022). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex »Bildung und Transformation«. In D.W. Yacek (Hg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 1–8). Berlin: Metzler.

Zahavi, D. (2007). *Phänomenologie für Einsteiger*. Paderborn: Fink.

Zahavi, D. (2009). *Husserls Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Zahn, M. (2014). *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.

Ziemen, K. (Hg.). (2008). *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena.

Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 13–19). Stuttgart: Kohlhammer.

Zittel, C. (2017). Spielräume des Staunens bei Descartes. In N. Gess (Hg.), *Staunen als Grenzphänomen* (S. 41–65). Paderborn: Fink.

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.
Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe **Theorie Bilden** wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.
Die Reihe **Theorie Bilden** ist ein Forum für theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren.
Die Reihe wird herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Andrea Sabisch, Olaf Sanders und Michael Wimmer.

Theresa Stommel (Dr. phil.), geb. 1991, lehrt und forscht zu Fragen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, kultureller Teilhabe und Didaktik im Kontext geistiger und komplexer Behinderung an der Universität zu Köln. Dort promovierte sie nach ihrem Studium der Sonderpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät.